

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**Le développement musical chez le jeune enfant :
un guide pour soutenir l'adulte et favoriser un environnement stimulant en
contexte éducatif**

par

Brigitte Gagné

**Essai présenté à la faculté d'éducation
Maître en éducation (M.Éd.)**

Septembre 2005

© Brigitte Gagné 2005

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**Le développement musical chez le jeune enfant :
un guide pour soutenir l'adulte et favoriser un environnement stimulant en
contexte éducatif**

par

Brigitte Gagné

**Essai présenté à la faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)**

Septembre 2005

© Brigitte Gagné 2005

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le développement musical de l'enfant âgé entre 0 et 6 ans en contexte éducatif

Brigitte Gagné

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Denis Trudelle, Président du jury

Francis Corpataux, Directeur de recherche

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Le présent essai traite du soutien et de l'amélioration des pratiques dans le domaine de l'éducation musicale et ce, principalement auprès des enfants âgés entre 0 et 6 ans qui évoluent dans des contextes éducatifs tels que la famille et plus spécifiquement les centres à la petite enfance et les classes du préscolaire.

Bien que les recherches sur l'éducation musicale des jeunes enfants soient peu nombreuses, elles s'avèrent très riches par le fait qu'on y traite de plusieurs disciplines. Dans cet essai, la corrélation des écrits provenant de disciplines multiples contribue à enrichir notre compréhension du développement musical chez le jeune enfant. Également, la place accordée à son développement global est essentielle dès le départ et demeure de première importance tout au long de la recherche. Le problème étant que les liens entre le développement global du jeune enfant et son développement musical sont peu ciblés et plutôt éparpillés dans la littérature, la pertinence d'établir ces liens ressort tant qu'à elle, de façon évidente.

Or, quels liens efficaces peut-on établir entre le développement global et le développement musical de l'enfant âgé entre zéro et six ans, qui soutiennent l'éducatrice dans la conception, l'organisation, l'animation et l'évaluation des activités dans les centres de la petite enfance? Cette question spécifique motive le travail d'analyse et de synthèse complémentaire à la recherche qui vise à établir des liens concrets qui permettent de rester en contact avec la constance des besoins ressentis à travers mes vingt années d'expérience dans la formation d'éducatrices à l'enfance.

Puisque le but visé est le soutien et l'amélioration des pratiques dans le domaine de l'éducation musicale, il apparaît évident que la production de matériel didactique spécialisé est l'approche qui permettrait de développer adéquatement le contenu associé à cet essai. C'est donc à cette tâche que nous nous consacrerons tout au long de l'ouvrage.

Pour ce faire, deux chapitres, l'un théorique et l'autre pratique, sont présentés. Le premier traite de la conception et de l'évaluation et fait référence à la compréhension du développement global et musical, ainsi qu'à la compréhension du rôle de l'intervenante. Il s'agit là de l'aspect théorique. Le second aspect fait appel aux habiletés d'organisation et d'animation des activités musicales dans le but de soutenir les intervenantes dans le processus de transfert des savoirs en éducation musicale auprès des jeunes enfants. Ce chapitre, s'applique à exposer les éléments du développement global et musical de l'enfant en détaillant de près le rôle de l'environnement humain comme support et cet aspect du travail, présente un apport nouveau puisqu'il n'est pas ou peu développé dans la littérature. En effet, il permet de cibler et d'associer plus clairement les contenus impliqués dans cet essai pour mieux soutenir la pratique éducative et ce, à l'aide de tableaux présentés par tranches d'âges. Le répertoire et les instruments qui représentent d'importants outils de travail, sont également traités et des outils permettant à l'éducatrice d'auto évaluer sa pratique vient clôturer ce deuxième chapitre.

Enfin, cette contribution pour la formation de l'éducatrice dans son rôle éducatif tout comme dans son cheminement sur le plan musical m'a vivement été confirmée via l'intérêt que me porte l'éditeur Chenelière éducation à poursuivre mes travaux pour la rédaction d'un livre destiné à la formation en éducation à l'enfance.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
SOMMAIRE.....	3
REMERCIEMENTS	8
CHEMINEMENT PERSONNEL.....	9
INTRODUCTION.....	12
PREMIER CHAPITRE : CADRE THÉORIQUE	
1.1 CONCEPT DE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT	21
1.1.1 Concept de développement humain	22
1.1.2 Développement de la personne	23
1.1.3 Théories sur le développement de l'enfant	27
1.1.4 Développement global de l'enfant âgé entre 0 et 6 ans	34
1.2 ÉDUCATION MUSICALE DE L'ENFANCE	42
1.2.1 Approche empirique.....	42
1.2.2 Approche comparative	44
1.2.3 Approche scientifique	48

1.3	DÉVELOPPEMENT MUSICAL DE L'ENFANT ET SES COMPOSANTES	54
1.3.1	Principales approches musicales	57
	Audition	58
	Voix	60
	Instrument	62
	Mouvement	64
	Rythme	65
1.3.2	Jeux sonores et musicaux	68
1.3.3	Types de jeux associés	72

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE PRATIQUE

2.1	LIENS CONCRETS ENTRE LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL ET MUSICAL DE L'ENFANT ÂGÉ ENTRE 0 ET 6 ANS POUR UN CONTEXTE ÉDUCATIF FAVORABLE À SON ÉPANOUISSEMENT	75
2.1.1	Tableau intégrateur 0-1 an	78
2.1.2	Tableau intégrateur 1-2 ans	83
2.1.3	Tableau intégrateur 2-3 ans	88
2.1.4	Tableau intégrateur 3-4-5 ans	92
2.1.5	Tableau intégrateur 5-6 ans	99
2.1.6	Continuité avec le milieu scolaire	104
2.2	RÉPERTOIRE.....	106
2.2.1	Pratiques liées au répertoire	108
2.2.2	Critère pour le choix du répertoire	111

2.2.3	Catégories de musiques	113
2.2.4	Tableau : répertoire chanté et enregistré (musique calme).....	114
2.2.5	Tableau : répertoire chanté et enregistré (musique vive)	115
2.2.6	Tableau : répertoire chanté et enregistré	116
2.3	INSTRUMENTS ET OBJETS SONORES.....	118
2.3.1	Inventaire d'instruments.....	119
2.3.2	Objets sonores variés	126
2.3.3	Bruit source de stress : quelques suggestions.....	129
2.4	OUTIL D'ÉVALUATION DES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN LIEN AVEC LE MATÉRIEL	131
2.4.1	Utilisation du magnétophone.....	131
2.4.2	Utilisation de la musique enregistrée	133
2.4.3	Utilisation des instruments et objets sonores	134
	CONCLUSION.....	137
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	139

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement tous les étudiants et étudiantes qui contribuent à stimuler mon engouement pour la recherche et qui ont partagé ma passion. Ce partage est heureux dans les deux sens puisque leur intérêt et leur implication renouvelés demeurent pour moi une source de motivation inestimable et continue.

Je tiens aussi à remercier Francis Corpataux qui m'a rapidement tendu la main lorsque j'étais à la recherche d'un directeur de maîtrise. Je retiens de cette personne passionnante et riche d'expérience beaucoup de candeur, jumelée à la rigueur au travail. Ces deux caractéristiques nous ont rapidement liés, ont contribué à nous comprendre facilement et c'est avec bonheur que je recevais ses critiques pour l'amélioration de mon travail. Je me considère privilégiée d'avoir travaillé à ses côtés et je le remercie pour la confiance qu'il m'a accordée.

Les quelques discussions avec des collègues de travail m'ont aussi permis d'affirmer davantage quelques idées délaissées ou moins privilégiées dans mes écrits. Merci pour cette écoute, ces échanges et cet intérêt partagé. Je remercie Annie Gaudreault qui a généreusement accepté de procéder à la lecture finale en soulignant les corrections de nature orthographique et grammaticale. Cela représente du temps et de la minutie.

Enfin, un merci particulier au Cégep de Sherbrooke qui a contribué à défrayer une partie des dépenses liées à la maîtrise par le biais du budget alloué au perfectionnement des professeurs. Ce soutien est d'une importance capitale.

CHEMINEMENT PERSONNEL

Je me suis toujours questionnée sur ce qui me donnait toute jeune autant de persévérance à poursuivre durant quinze années consécutives mes cours de musique, compte tenu de l'investissement que cela représentait et de la place que cela pouvait prendre dans ma vie d'enfant, d'adolescente et de jeune adulte¹. Bien que je sois une personne assez sociable, je ne me souviens pas de m'être sentie pénalisée d'accorder tout ce temps à la musique; c'était un intérêt personnel, auquel j'attachais une grande importance et qui je crois, alimentait ma curiosité et ma créativité. Mais d'où cela me venait-il ?

Je sais aujourd'hui, que ma grand-mère qui vivait à mes côtés valorisait beaucoup la musicienne que j'étais; que j'étais encouragée à avoir du respect envers mes professeurs; que ma mère qui était pianiste quoique timide, me respectait dans ma relation avec la musique où elle me laissait beaucoup de liberté; que mes parents étaient fort intéressés par la musique classique, par le jazz et par la chanson française et je crois que tous ces éléments furent supportant tout comme leur attitude de respect et de valorisation à l'égard de la musique. Cette valorisation toute jeune stimula plus que tout je crois, ma volonté et ma persévérance envers l'apprentissage du langage musical. Certains articles dont j'exposerai ultérieurement les propos, m'ont d'ailleurs clairement confirmés la place importante que détient l'aspect affectif dans la motivation à apprendre.

En plus de l'intérêt que je porte à l'apprentissage de la musique et de cette persévérance qui lui est associée, un autre élément en lien avec ma formation musicale soulève un questionnement qui stimule également ma démarche.

¹ Le "je" sera utilisé ici puisque cette partie de l'essai concerne le cheminement personnel de l'auteure.

Entre autres, en ce qui concerne l'impact de cette formation très classique sur ma créativité. Malgré que je sois une personne spontanée et créative, je n'ai pris conscience qu'à l'âge adulte de mon goût pour composer de la musique. Puisqu'il n'y avait pas vraiment de place pour la création dans le type de formation reçue, j'ai aujourd'hui tendance à vouloir créer plus d'espace dans l'exploration de cette créativité et de l'aspect expressif qui lui est associé et ce, dès le début du processus d'apprentissage musical. Encore ici les écrits viendront soutenir cette orientation associée au respect du développement global de l'enfant.

Or, dans mon cheminement personnel, la musique fait partie de mes jeux favoris; toute petite, j'ai pris un réel plaisir à jouer avec les notes du piano et avec celles de ma voix. J'ai reçu toute jeune, diverses formations : chant, diction, théâtre, puis, ma formation au piano à l'école de musique Vincent D'Indy durant dix années consécutives et une formation de deux ans au violon. Vinrent ensuite la danse et les cours de chant où j'ai poursuivi mes activités en chant choral classique et enfin, j'ai fondé l'ensemble vocal Les Jazzeries en 1999, ce qui me permet de poursuivre mes activités sur le plan vocal. J'adore aussi composer même si je n'y accorde pas le temps que je souhaiterais. Concrètement, j'ai réalisé deux CD pour enfants (1990 et 1997) puis, j'ai eu la chance de réaliser la musique originale du film "Sur les pas de René Richard " (2003) documentaire traitant de la vie et du parcours du peintre Canadien.

À la musique vient s'ajouter une curiosité à connaître tout ce qui se rapporte à l'enfance. C'est d'abord une formation technique en petite enfance au collégial qui comble de façon fort enrichissante ce besoin, puis s'ajoutent ma pratique auprès de cette clientèle et mon enseignement dans le domaine. L'éducation, cet intérêt tout aussi présent, est nourri par ma formation universitaire en adaptation scolaire et se concrétise d'abord à travers mon enseignement chez les indiens cris pour se poursuivre à travers ma carrière d'enseignante au CEGEP.

Après plus de vingt ans de métier, ce travail demeure motivant tout autant qu'à mes débuts puisqu'il regroupe les trois champs d'intérêts qui me passionnent: la musique, l'enfance et l'éducation. C'est finalement mon besoin d'aller au bout d'une démarche entamée dès le début de ma carrière au collégial en 1986 et de façon encore plus ciblée, depuis une dizaine d'année avec l'avènement du programme éducatif des centres à la petite enfance. Ce programme est venu stimuler mon désir de m'appliquer à clarifier davantage les liens entre le développement global et musical chez l'enfant. Ce qui m'entraîne à compléter la présente maîtrise en éducation musicale, c'est mon désir de confronter et d'enrichir les contenus développés pour mes cours. Il me faut vérifier où en sont les recherches pour confronter mes savoirs et les enrichir, puisque j'ai aussi à cœur de poursuivre cette démarche par la publication d'un livre qui vise à soutenir plus efficacement non seulement mon enseignement, mais aussi le travail des éducatrices¹ qui côtoient les enfants et la musique qui les font vibrer de façon remarquable.

C'est depuis 1986 que j'enseigne au département de technique d'éducation à l'enfance (TÉE) au CEGEP de Sherbrooke, département que j'ai contribué à implanter et où mon mandat s'insère dans celui plus global de former les futures éducatrices² appelées à intervenir auprès des enfants âgés entre 0 et 12 ans. Je suis personnellement responsable de la formation en éducation musicale au sein de ce département depuis le tout début et je collabore également à l'élaboration, à l'application et à la supervision des savoirs liées aux trois niveaux de stages où j'ai la chance de rester en contact avec les milieux éducatifs de la petite enfance.

² Loin de moi l'idée de vouloir éliminer la gente masculine si rare et si précieuse dans l'éducation de la petite enfance, mais lorsqu'il est question d'éducateurs ou d'intervenants, le féminin sera utilisé tout au long du texte pour le simplifier; la majorité l'emporte tout de même.

INTRODUCTION

Pour tenter de situer le cadre dans lequel peut s'appliquer la présente recherche, voyons brièvement l'orientation que prend actuellement l'éducation de la petite enfance au Québec, ainsi que le contexte de formation et le contexte social en lien.

Programme éducatif pour l'enfance

Le *Programme éducatif des Centres de la Petite Enfance (CPE)*, document officiel du ministère de la Famille et de l'enfance au Québec (1997), témoigne par son contenu ainsi que par sa bibliographie d'une approche fondée sur les travaux du programme High/Scope. Ces travaux ont été développés aux États-Unis dans les 25 dernières années et s'inspirent des recherches effectuées par Piaget. Il y a également la théorie sur les intelligences multiples de Gardner (1983) et ses écrits qui font le lien entre cette théorie et les approches éducatives adaptées (1991) qui ont également inspiré les auteurs de ce programme éducatif.

Ce programme a comme objectif de promouvoir la qualité des services éducatifs des CPE et de favoriser le développement global de l'enfant dans les dimensions physique et motrice, intellectuelle, langagière, affective, sociale et morale et de préparer les étapes ultérieures du développement.

Ce programme s'est également inspiré de *Jouer c'est magique*, de l'Office des services de garde à l'enfance, publié par le gouvernement du Québec (mars 1994) et c'est à partir d'expériences clés dans divers secteurs d'activités que les sphères de développement sont stimulées.

Les principes de base s'appuient sur les faits suivants :

- L'enfant apprend par le jeu;
- Il est le premier agent de son développement;
- Il est unique;
- Son développement est un processus global intégré.

Toujours selon le programme éducatif, la collaboration entre les adultes et la structuration des lieux et des activités sont également des éléments de l'environnement (humain et physique) qui contribuent au développement harmonieux de l'enfant. Cette base offre un appui solide aux milieux éducatifs concernant l'orientation des interventions à privilégier, mais acquiert beaucoup de précision à travers les ouvrages complémentaires que représentent *Partager le plaisir d'apprendre, guide d'intervention éducative au préscolaire* de Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx (2000) et *Prendre plaisir à découvrir* de Post, Hohmann, Bourgon et Léger (2004). Ces deux ouvrages sont axés sur l'intervention éducative auprès des enfants âgés entre deux ans et demi et six ans pour le premier et auprès des enfants âgés entre trois ans et moins (poupons et trottineurs) pour le second; nous y retrouvons le résultat concret des recherches menées par David Weikart et son équipe dans le cadre du *High/Scope Educational Research Foundation*. Ces volumes complémentaires au programme éducatif traduisent efficacement l'approche qui découle des recherches étalées sur plus de trente ans et orientent le sujet qui nous préoccupe d'autant plus que les auteurs consacrent un chapitre à la musique dans le premier ouvrage. Cependant, côté poupons et trottineurs trop peu d'information est donnée à ce niveau et de façon générale les contenus spécifiques à la musique restent très limités pour soutenir l'éducatrice et la démarche de l'enfant à ce niveau. Des liens plus clairs, plus spécifiques aux activités musicales associées au développement global de l'enfant pallieraient ce manque afin de développer les compétences associées à cette discipline; rappelons que la formation technique offerte au niveau collégial est responsable de l'atteinte des compétences à développer en ce sens.

Contexte de formation

Outre la possibilité d'effectuer un certificat universitaire spécialisé en petite enfance, la formation aujourd'hui reconnue et exigée pour pratiquer le métier d'éducatrice dans les CPE, est principalement la Technique d'éducation à l'enfance (TÉE), actuellement basée sur les 22 compétences issues de la réforme des programmes au collégial (2002). Cette formation est offerte à temps plein dans plus de 22 CEGEP à travers le Québec depuis plus de vingt ans et les compétences associées à ce diplôme d'étude collégial (D.E.C) s'échelonnent et se chevauchent sur trois ans de formation. Mis à part les compétences en lien avec les multiples facettes de la profession, telles : les techniques et les méthodes d'interventions, les mesures de sécurité et d'hygiène, la conception et la gestion d'un programme éducatif, les relations affectives, celles de l'équipe de travail etc., d'autres compétences sont spécifiquement associées aux champs didactiques liés au programme, tels : l'éveil et l'expression musicale, l'expression plastique, les sciences et l'environnement, la psychomotricité, l'expression verbale et non verbale ou l'expression dramatique et la littérature enfantine. Depuis la réforme, ces champs didactiques sont appliqués de façon variée d'un CEGEP à l'autre, mais sont tous destinés à couvrir l'ensemble des activités propres à soutenir le développement global de l'enfant, tel que préconisé par le programme éducatif. Les trois principales compétences qui leur sont rattachées sont les suivantes:

Concevoir des activités de développement global de l'enfant (019D)

Planifier la conception des activités, concevoir et rédiger de nouvelles activités éducatives, adapter des activités existantes et procéder à des consultations sur les activités.

Organiser des activités éducatives (019E)

Préparer le matériel éducatif, aménager les lieux des activités, organiser des sorties, se préparer à l'animation des activités et préparer les personnes devant y participer.

Animer des activités éducatives (019F)

Amorcer l'activité auprès des enfants ou des personnes y participant, procéder à l'exécution de l'activité et évaluer les résultats de l'activité.

Par le biais du travail que nous exerçons depuis vingt ans, je suis au fait des pratiques adoptées dans les milieux éducatifs pour la petite enfance en lien avec ces compétences et je suis en mesure de constater le besoin de soutien et d'enrichissement dans le domaine de l'éducation musicale, tant auprès des étudiantes, des intervenantes qu'auprès des jeunes enfants. Nous constatons que la musique fait peur à plus d'une. Après m'être intéressée à ce phénomène qui persiste années après années, après avoir questionné plusieurs années durant mes étudiantes sur le sujet, j'en suis venue à constater que ce manque de confiance est principalement causé par un manque d'accessibilité :

- Manque d'accessibilité à "l'expérience musicale " associé au peu d'expérience et/ou au peu d'expériences positives dans les milieux éducatifs dont les milieux publics (scolaires et préscolaires);
- Manque d'accessibilité à "la réussite musicale " associée à la pression sociale qui exige de plus en plus de performances et de résultats immédiats obtenus en peu de temps.

Il n'est pas aidant que la place qu'occupent les matières artistiques à l'école tel que le programme de musique, soit très secondaire. Cette matière disparaît même des programmes de plusieurs écoles primaires qui sont actuellement confrontées à faire des choix de discipline plutôt que d'être encouragées à favoriser l'aspect multidisciplinaire du développement de la personne. Il est aussi vrai, sauf pour les religieux jadis très impliqués en musique, que l'éducation musicale est perçue comme un luxe ou un à côté dans la culture actuelle de notre système d'éducation plutôt que d'être perçu comme une caractéristique propre au développement de la personne. Pourtant, un des souvenirs qui a le plus marqué mon primaire est celui qui me rappelle la chance que j'ai eu à développer et à partager la musique grâce à la chorale de l'école. Je me souviens de M. Lefevre qui nous dirigeait avec une passion fort généreuse pour arriver à tous nous faire chanter divers canons et chants à voix

multiples. Ce modèle demeure un souvenir heureux et précieux où chaque choriste était respecté et encouragé à se développer et à faire toujours mieux. Aujourd'hui, il est vrai que j'enseigne à des étudiantes qui détiennent de très belles expériences musicales mais aussi, à des étudiantes, qui de plus en plus, n'ont accès à aucun cours de musique durant leur primaire et/ou leur secondaire et à d'autres qui ont été rejetées ou confinées à rester muettes dans la chorale de leur école. Comment développer des compétences de base en musique alors que tout jeune, l'occasion ne nous est pas donnée de développer l'instrument qui nous est propre : la voix. Il y a donc de ces étudiantes qui ont été blessées ou démotivées et qui devant certains ateliers de musique, se dévalorisent. Mais heureusement, avec une dose de motivation retrouvée, de la bonne volonté, quelques essais/erreurs répétés et un encadrement efficace, plusieurs arrivent à se réaliser peu à peu musicalement et découvrent que si elles investissent un peu de temps, elles obtiennent des résultats. Elles peuvent alors développer assez rapidement quelques compétences musicales, surtout lorsque le droit de jouer, jumelé à la confiance et à la fierté, les animent tout à coup. Ainsi, le contexte d'éducation musicale de l'adulte tout comme celui de l'enfant doit bénéficier d'une approche stimulante et régulière, tout comme elle se doit d'être valorisante et respectueuse du rythme d'apprentissage de chacun.

Côté performance, il est fort justifié d'exiger de l'éducatrice qu'elle soit toujours préparée, mais divers contextes où l'éducatrice est en situation d'exploration elle-même peuvent également s'avérer enrichissants; par exemple, lorsqu'elle partage sa propre démarche musicale avec les enfants. En effet, il est intéressant d'établir un parallèle entre les étudiantes qui prennent le temps de chercher des notes à tâtons sur le xylophone afin de reproduire une mélodie connue et la répétition de cette pratique lors des jeux libres ou des ateliers en présence enfants. L'éducatrice démontre ainsi sa propre démarche d'exploration où la satisfaction personnelle et l'évolution de la démarche musicale résultent de l'essai/erreur et de la persistance dont elle fait preuve. Ainsi, s'accorder du temps pour jouer à répétition avec les sons, les notes et les rythmes, c'est créer l'accessibilité à l'expérience musicale, condition essentielle à

l'enfant et à l'éducatrice pour l'acquisition de compétences menant à la réussite et à la valorisation dans ce domaine. Le programme éducatif encourage ce type d'approche et le rôle primordial que joue l'éducatrice dans notre société auprès de l'enfance, gagne à être soutenu et valorisé dans toutes les facettes de ses fonctions.

Contexte social

En 1997, parallèlement à l'imposition d'un programme éducatif qui confirme l'orientation de la pratique éducative axée sur le développement global de l'enfant, le Ministère de la Famille et de l'Enfance pose également des actions concrètes qui transforment et consolident les pratiques éducatives en lien avec le monde de la petite enfance (0 à 6 ans) partout au Québec. En effet, il réorganise les réseaux de garde en créant les Centres de la petite enfance (CPE) pour regrouper la gestion de ce qui s'appelait autrefois les garderies sans but lucratif et les milieux de garde familiaux. Il confirme du même coup la reconnaissance sociale du milieu éducatif de la petite enfance et sa mission éducative. Sept ans plus tard, à la suite de l'application de son programme éducatif, les résultats de l'étude *Grandir en qualité* (2004) qui avait été commandé par le Ministère de la Famille et de l'Enfance pour évaluer la qualité de l'ensemble du réseau (CPE, et garderies privées), est disponible. Au moment où la recherche est complétée, un changement de gouvernement et d'appellation : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, aujourd'hui Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition Féminine, a pour effet de passer sous silence plusieurs précisions sur les résultats obtenus qui offrent pourtant des pistes importantes d'amélioration pour tous les milieux concernés. En référence à cette étude et afin de rester en lien avec l'actuel contenu, voici trois éléments d'amélioration qui nous concernent directement:

- L'amélioration de l'hygiène (lien avec les divers instruments);
- L'amélioration de la planification de l'action éducative;
- L'amélioration du soutien apporté aux enfants lors des activités.

Voilà des pistes de travail qui seront très utiles pour soutenir les contenus à développer dans la portion pratique de cet essai. Pour l'instant, nous pouvons faire ressortir à quel point certaines pratiques influencent considérablement la qualité des interventions liées à ces trois éléments et que certaines attitudes de nature bien subtile ont en effet un impact dont on ne soupçonne pas la portée. Par exemple, lors de mes supervisions de stage dans divers milieux éducatifs, il n'est pas rare que je surprenne un adulte à réagir promptement et à faire cesser l'enfant dans la seconde qui suit l'exploration rythmique qu'il effectue à l'aide de sa voix ou d'un jouet. Dans un cas comme dans l'autre, l'enfant devrait pouvoir explorer, mais le bruit et le stress associés sont souvent la cause de cette réaction prématurée. Sans y penser, sans vraiment écouter ni comprendre ce que l'enfant fait, on met rapidement fin à ce jeu sonore. De toute évidence, le soutien de l'enfant dans son développement global et musical passe par le soutien de l'adulte dans les savoirs qui lui sont associés.

Problématique initiale

Les constats et les objectifs qui suivent tentent de résumer la situation actuellement perçue et vécue dans le but de faire ressortir le plus clairement possible la problématique initiale qui justifie le présent essai.

Ainsi, les outils et le soutien destinés aux éducatrices intervenant dans les CPE pour favoriser la pratique d'activités musicales répondant aux besoins et aux intérêts des enfants dans ce contexte précis, s'avèrent manquants. Cela est d'autant plus évident et pressant avec l'ajustement nécessité par l'implantation du programme éducatif des CPE (1997) de même que la mise en place de la réforme collégiale tout juste complétée au printemps 2005.

Cette réalité touche évidemment les professeurs responsables de former les futures éducatrices dans l'ensemble des CEGEPS du Québec offrant la formation en éducation à l'enfance. D'ailleurs, lors des rencontres annuelles de l'association des professeurs en T.É.E., les personnes concernées par cette discipline, s'accordent à souligner ce manque.

D'un autre côté, le préjugé tenace affirmant que certaines personnes sont aptes à faire de la musique alors que d'autres ne le sont pas, influence désavantageusement les attitudes des intervenantes à l'égard des apprenants. Il réduit inconsciemment l'accès à l'expérience alors qu'il est impératif de solliciter les compétences musicales à la base pour leur permettre de se développer tant chez les étudiantes, chez les éducatrices que chez les enfants. Les études démontreront que cet a priori est injustifié et nous pourrions ainsi améliorer les attitudes, les pratiques et donc les apprentissages. Il y a ici une volonté à rendre ces adultes plus confiants, plus compétents dans leurs capacités à explorer cette discipline pour offrir un soutien adéquat aux enfants sans brimer ces derniers dans leur mode d'exploration. Il est donc important de développer les contenus qui démontrent clairement les aspects du développement musical en lien avec celui du développement global de l'enfant

Aussi, puisque les adultes qui interviennent auprès des jeunes enfants ne bénéficient pas toujours d'une base en musique, il est essentiel de comprendre ce qu'est l'éducation musicale pour réaliser à quel point les éducatrices ont des aptitudes et des attitudes déjà en place et que certaines autres se développent en explorant de façon régulière. La réalité est aussi que l'éducatrice doit développer ses propres compétences musicales au fur et à mesure qu'elle se met en situation de jouer avec les bruits, les sons, les instruments, sa voix, son corps, etc. Des appuis sont nécessaires pour stimuler cette pratique auprès des enfants.

Il s'agit donc de soutenir la démarche de l'éducatrice en termes d'éducation musicale et de pouvoir l'associer à celle de l'enfant en bas âge. Il faudra se soucier de stimuler la créativité de l'intervenante afin qu'elle s'approprie d'elle-même et aussi avec l'enfant, les contenus sonores et musicaux qui correspondent aux compétences, intérêts et besoins des enfants pour respecter et soutenir davantage le développement global de chacun.

À la lumière des faits exposés et des objectifs visés, la problématique peut se formuler ainsi: le matériel spécifique à soutenir les adultes appelés à intervenir en milieu éducatif en lien avec des enfants âgés entre zéro et six ans, est considérablement limité dans sa capacité à favoriser l'application de l'action éducative dans la conception, l'organisation et l'animation d'activités musicales propre à favoriser le développement global des enfants.

Nous nous proposons donc d'offrir un soutien aux éducatrices intervenant dans les milieux de la petite enfance en leur fournissant un guide pratique établissant les liens entre le développement global et le développement musical. Le guide est constitué de trois parties : une première partie est constituée d'un tableau intégrateur qui vient cibler et associer les divers contenus impliqués dans cet essai. Une division par tranche d'âge facilite sa consultation et les deux colonnes permettent d'associer l'enfant et le rôle de l'environnement humain comme support. Une deuxième partie fournit un inventaire d'instruments et de répertoire à exploiter et une dernière partie offre en guise de clôture, des outils de synthèses qui permettent à l'éducatrice d'évaluer sa pratique. Pour élaborer ce guide, nous nous baserons sur un solide cadre théorique présenté dans le prochain chapitre.

PREMIER CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

1.1 CONCEPT DE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT

Il semble opportun de faire une synthèse aidant à la compréhension du concept de développement global puisque que ce contenu est central dans les orientations du programme éducatif des centres à la petite enfance. Ce concept relativement récent constitue également la base sur laquelle s'appuie l'éducation de l'enfance dans nos sociétés occidentales.

Pour parcourir efficacement ce vaste contenu, l'utilisation des ouvrages de Olds et Papalia (1996, 2001) comme principales ressources sur le sujet est motivée par les raisons suivantes : les auteurs procèdent à des mises à jour régulières de leurs ouvrages et traitent du développement global de la petite enfance en lien avec la réalité québécoise où les dernières éditions (1996, 2001) sont enrichies des récentes recherches et découvertes faites par des chercheurs d'ici en plus de l'ouverture sur d'autres cultures via des fenêtres sur le monde. La version parue en 2001 du livre *Le développement de l'enfant* se concentre sur la période prénatale et couvre jusqu'à l'enfance (0-12 ans). Dans l'ensemble, les auteurs offrent une variété d'information provenant de disciplines variées afin de tracer un portrait plus complet de la personne et de son développement: psychologie, sociologie, anthropologie, biologie, éducation et médecine. Ces ouvrages sont intéressants pour le contenu visé par l'actuelle recherche d'autant plus qu'ils s'adressent à la clientèle de niveau collégial et universitaire. Il est important de noter que l'information sélectionnée dans ces livres sera celle couvrant les enfants âgés entre 0 et 6 ans, soit, de la naissance à l'âge préscolaire.

Afin de saisir la notion de développement global, nous verrons d'abord le concept de développement humain, suivi de celui de la personne puis les principales théories sur le développement de l'enfant qui offrent une vue d'ensemble sur ce que signifie le développement de l'enfant âgé entre 0 et 6 ans. Les aspects plus spécifiques du développement seront traités dans les tableaux présentés dans le cadre pratique de cette recherche, soit, au deuxième chapitre.

1.1.1 Concept de développement humain

Le concept de développement humain existe depuis relativement peu de temps.

" Selon l'historien Philippe Ariès (1962), ce n'est qu'au XVII^e siècle que l'on a commencé à voir les enfants comme des êtres qualitativement différents des adultes ; avant cette époque, on les considérait simplement comme des êtres plus petits, plus faibles et moins intelligents. " (Olds *et al.* 2001, p.8-9)

Cette théorie où l'auteur fonde ses arguments sur des données historiques comme des peintures, est largement acceptée. En revanche, à partir de démarches qui portent sur d'autres périodes de l'histoire, une vision différente nous est exposée. " Le psychologue David Elkind (1987a) trouve dans la Bible ainsi que dans les textes des Grecs et des Romains des témoignages de la nature spéciale des enfants " (*id.* 2001, p.9). Linda A. Pollock (1983) fait également ressortir à partir de recherches d'autobiographies, de journaux intimes et de documents littéraires qui remontent au XVI^e siècle qu'il y a " de bonnes raisons de croire que les enfants sont traités différemment des adultes " (*id.* 2001, p.9).

Dans la continuité des choses, plusieurs courants d'opinion stimulent divers chercheurs de la période du XIX^e siècle à réaliser des études qui font évoluer le concept du développement de l'enfant. Naît alors une nouvelle science, la psychologie qui "soutenait que l'individu pouvait mieux se comprendre s'il

découvrait les influences qui l'avaient marqué au cours de l'enfance " (*id.* 2001, p.9). Il est également intéressant de prendre note que les premières sources d'information sur le développement du bébé sont :

" [...] des journaux dans lesquels les parents notaient les progrès quotidiens de leurs enfants. Le plus ancien que l'on connaisse remonte à 1601; un des plus célèbre est celui que Charles Darwin écrivit au sujet de son fils et le plus important est celui de Jean Piaget, dont les théories sur le développement de l'intelligence des enfants s'inspirent largement des observations faites sur ses trois enfants. " (Olds et al. 1996, p.13).

Depuis la fin du XX^{ième} et le début du XXI^{ième} siècle, les recherches effectuées se penchent également sur le développement prénatal et d'autres encore sur l'approche psychologique (inter)culturelle comparée, ouvrant les horizons et confrontant ou consolidant certaines théories. Ces nouvelles orientations, nous le verrons plus loin, s'inscrivent très bien dans le courant actuel qui contribue à ouvrir la recherche sur le développement de l'humain à une dimension beaucoup plus globale; il y a aujourd'hui une meilleure conscience du processus et des influences qui jouent un rôle dans l'étude du développement.

1.1.2 Développement de la personne

Voici comment Olds *et al.* (2001) définissent l'étude du développement de la personne : " Étude scientifique des changements quantitatifs et qualitatifs qui se produisent au cours de la vie d'une personne "; les changements quantitatifs étant en lien avec tout ce qui s'évalue en terme de quantité comme la taille, le poids, le vocabulaire et ceux qualitatifs étant en lien avec la nature ou l'aspect structurel comme le fonctionnement cognitif d'une personne. Aussi, " L'étude du *développement de la personne*, c'est l'étude scientifique de la façon dont les individus, d'une part, se transforment et, d'autre part, demeurent les mêmes au fil du temps." (*id.* 2001, p.3) Enfin, voici une autre citation, cette fois du pédagogue québécois Charles E. Caouette (1997), à propos du développement humain :

" Comme tout organisme vivant, l'être humain éprouve consciemment ou non, deux besoins fondamentaux : celui de la survie et celui de son développement. Le premier des besoins correspond au besoin de sécurité, le second à celui de liberté. " (cité par Berthiaume, 2003 p.13)

Selon Olds *et al.* (2001), l'étude du développement de la personne passe par quatre étapes : décrire, expliquer, prédire et modifier ou améliorer. Aussi, une des raisons de la complexité du développement est non seulement que la croissance et les changements touchent plusieurs aspects de la personne, mais aussi que l'interaction entre ces divers aspects stimule cette croissance. De plus, c'est pour mieux saisir le développement qu'on procède à la division des divers aspects du développement (physique, affectif, social, etc.) et les auteurs nous rappellent l'importance de ne jamais perdre de vue que tous ces aspects s'influencent réciproquement et de façon continue. Ils nous invitent également à prendre en considération les facteurs qui influencent le développement :

- Les *influences internes* (héréditaires);
- Les *influences externes* (environnementales);
- Les *influences normatives* qui se présentent de façon similaire pour la plupart des gens d'un groupe d'âge donné et qui sont liées à l'âge (facteurs biologiques, et environnementaux, degré de maturité et fréquentation préscolaire) ou à la génération (facteurs biologiques : famines et épidémies, facteurs environnementaux : guerres, crises économiques et les facteurs culturels comme le rôle des femmes, l'ordinateur, médias);
- Les *influences non normatives* qui incluent les événements inhabituels qui ont une grande répercussion sur les existences individuelles telles que la mort d'un parent dans la vie d'un enfant en bas âge, une maladie sérieuse ou congénitale ou un événement heureux comme une amélioration soudaine des conditions de vie. Bref, un événement qui se présente de façon inattendue (Baltes, Reese et Lipsitt, 1980 cité par Olds *et al.* (2001));

– Les *contextes des influences* selon la perspective écologique de Urie Bronfen-Brenner (1979) cité par Olds *et al.* (2001) qui distingue quatre niveaux d'influences environnementales :

1. *Microsystème* (milieu direct incluant la maison, le C.P.E., l'école et les rapports avec la fratrie, les camarades, les parents, etc.);
2. *Mésosystème* (regroupe les liens entre les divers systèmes; lien entre le C.P.E. et la maison, entre la maison et l'école, donc, liens entre les vécus parallèles);
3. *Exosystème* (le milieu plus large des institutions telles que l'école, la communauté, les médias, etc.) ;
4. *Macrosystème* (encore plus large, ce sont les modèles culturels transmis par le gouvernement, les religions, l'éducation, l'économie, etc.).

Finalement, il peut y avoir des effets en lien avec le *rythme* des influences :

Les *périodes critiques* qui concernent un moment précis du développement auquel un événement particulier prend de l'importance et qui s'appliquent tant sur le plan physique que psychologique. On pourrait parler de périodes de fragilités ou à l'inverse de prédispositions. En l'occurrence, Lennenberg (1969) avance l'idée qu'il y a une période critique pour le développement du langage avant la puberté.

" Des preuves de l'existence de périodes critiques pour le développement physique sont incontestables, particulièrement chez le fœtus. Pour d'autres aspects du développement cependant, la notion de périodes critiques irréversibles est fort controversée et semble trop restrictive. " (cité par Olds *et al.* 2001, p.8).

Enfin, voici un tableau exposant les principaux développements en lien avec les étapes et les âges. À la base, ce tableau comprend huit étapes allant du stade prénatal à celui de l'adulte vieillissant. Voyons ce qu'il en est des six premières années de vie, soit les trois premières étapes :

Étapes et âges	Principaux développements
Stade prénatal (de la conception à la naissance)	La structure corporelle de base se forme. Période de croissance physique la plus rapide de la vie. La vulnérabilité aux influences du milieu est grande.
Nourrisson et trottineur (naissance à 3 ans)	Le nouveau-né est dépendant mais compétent et capable d'adaptation. Tous les sens fonctionnent dès la naissance. La croissance physique et le développement des capacités motrices sont rapides. La capacité d'apprendre et de se rappeler est présente dès les premières semaines de la vie. Les liens avec les parents et les autres prennent forme vers la fin de la première année. La conscience de soi se développe au cours de la deuxième année. La compréhension et le langage se développent rapidement. L'intérêt pour les autres enfants augmente.
Petit enfant (de 3 à 6 ans)	La famille demeure le centre de la vie, quoique les autres enfants commencent à prendre plus d'importance. La force, la motricité fine et la motricité large s'améliorent. L'enfant devient plus indépendant, maître de lui et autonome. Le jeu, la créativité et l'imagination se raffinent. L'immaturité cognitive entraîne de nombreuses idées "illogiques " au sujet du monde. Le comportement est largement égocentrique et le point de vue des autres est mal compris.

(Source : Olds et Papalia (2001) tableau 1.1, p.6)

1.1.3 Théories sur le développement de l'enfant

Quant aux théories qui alimentent les recherches permettant d'expliquer le développement comme tel :

"Au moins quatre approches psychologiques différentes permettent aujourd'hui d'étudier le comportement : *l'approche psychanalytique, la perspective behavioriste, l'approche cognitive et la perspective humaniste*. Chacune a ses partisans et ses opposants et chacune apporte d'importantes contributions à notre compréhension de la personne." Olds *et al.* (2001), p.13.

1. L'approche psychanalytique

L'approche psychanalytique tente d'expliquer les forces inconscientes qui motivent le comportement humain :

Les freudiens attachés aux théories de Sigmund Freud (1856-1939), médecin Viennois et auteur de la théorie psycho sexuelle démontrant que les stades oral et anal sont des particularités dans le développement de la personnalité de l'enfant, renforcent l'importance de se préoccuper des demandes affectives pour améliorer le quotidien et ce grâce à des soins appropriés. Erick Erikson (1902- 1994), né en Allemagne, reçoit sa formation de psychanalyste de Anna Freud avant de s'installer aux États-Unis en 1933. Ce dernier bénéficie d'une expérience de vie riche et diversifiée (initié à la méthode montessorienne favorisant l'apprentissage par le jeu, aux coutumes Amérindiennes et aux coutumes sociales en Inde). Il modifie et développe la théorie de Freud avec la théorie du développement psychosocial.

Également,

" Anna Freud et Malher ont poursuivi les travaux de Freud en approfondissant l'analyse psychologique auprès des enfants. Leurs recherches ont permis entre autres de distinguer le rôle de l'éducatrice de celui de la mère, de satisfaire plus que les besoins de base des enfants et de prévenir certaines maladies psychologiques infantiles. " (Martin, Poulin et Falardeau, 1992, p.25)

L'apport de la théorie du développement psycho sexuel a aidé à la compréhension de l'enfance en lien avec l'inconscient, la sexualité, les mécanismes de défenses et les relations parent enfant. Elle a beaucoup influencé les pratiques en éducation et ce, malgré qu'on lui reproche le point de vue très masculin issu d'une culture où les femmes n'étaient pas encore très affirmées. La théorie de Freud basée plus particulièrement sur la maturation et sur les facteurs biologiques et qui s'arrêtent à l'adolescence, semble moins bien traverser l'épreuve du temps que la théorie d'Érickson qui prend sa force dans l'importance accordée aux influences sociales et culturelles qui s'exercent sur le développement.

Les post-freudiens, tels Mélanie Klein (1882-1960), Donald Winnicott (1896-1971), René Spitz (1887-1974), Bruno Bettelheim (1903-1990) et Françoise Dolto (1908-1988), ont permis l'enrichissement de l'intervention éducative à plusieurs niveaux : du concept d'attachement, de la dépendance, de l'objet de transition, du *holding* (maintien), de l'apprentissage à la propreté, de l'angoisse de la séparation, de l'hospitalisme et de la verbalisation.

2. *L'approche behavioriste*

L'approche behavioriste ne tient pas compte des motivations inconscientes mais démontre plutôt que le comportement est prévisible si toutes les influences de l'environnement sont clairement cernées et donc que le développement humain est le résultat de réactions aux événements; l'étude est strictement quantitative.

Deux physiologistes russes sont à la base de cette approche : Ivan Pavlov (1849-1936) qui est l'auteur du conditionnement classique (association répétée qui provoque une réaction inconditionnelle) et John B. Watson (1878- 1958) qui fut le premier à appliquer ce conditionnement sur un enfant. Ce dernier fut d'ailleurs critiqué sur le plan éthique. Puis, le psychologue américain B.F. Skinner (1904-1990) développe la théorie du conditionnement opérant (renforcement pour encourager et punition pour décourager un comportement) qui est aussi appelée théorie classique de

l'apprentissage. On considère que l'humain répond de façon prévisible à des stimulations, donc pour faire évoluer les comportements, il s'agit de les conditionner à réagir positivement aux stimulations. La nature humaine est ainsi perçue sous un angle physico-chimique et cette approche rejette toute notion de but, de volonté et d'intelligence.

Albert Bandura ouvre un deuxième volet à la théorie du conditionnement opérant avec la théorie de l'apprentissage social. Cette théorie est basée sur l'imitation de modèles que l'enfant choisit selon son caractère, donc selon ses besoins. Retenons également que "Les comportements que les gens imitent dépendent en partie des comportements valorisés par la culture " (Olds *et al.* (2001) p. 21). Cette théorie, dont Bandura est le principal défenseur, est une version moderne du béhaviorisme qui est devenue aujourd'hui plus importante que la théorie de base puisqu'elle accorde à la personne un rôle plus actif et reconnaît l'importance de la pensée dans l'apprentissage humain. L'enfant participe activement car il agit sur son environnement. Il contribue ainsi à le créer à travers les choix qu'il fait. Selon cette théorie, les humains observent des modèles et retiennent des fragments de comportements pour ensuite les réorganiser mentalement et ainsi arriver à développer des schémas complexes de comportement. Les capacités sur le plan cognitif comme l'attention et l'organisation mentale de l'information sensorielle ont une influence certaine sur la façon qu'une personne pourra intégrer le comportement observé.

Cette nouvelle approche béhavioriste est fortement ancrée dans les habitudes d'éducation du XX^{ième} siècle mais évolue davantage aujourd'hui devant la reconnaissance de l'enfant comme agent actif dans son développement. L'influence novatrice provenant de l'approche piagétienne joue maintenant un rôle décisif, alors qu'elle fut ignorée à une époque où les mœurs ne concordaient pas avec les faits recueillis. La révolution tranquille (fin des années soixante) représente un moment d'influence majeure sur cette évolution des mœurs.

Bandura, avec sa théorie de l'apprentissage social, nuance de façon importante cette approche béhavioriste au point d'influencer les recherches sur les modèles offerts et ouvre bien des possibilités qui peuvent concorder avec l'approche globale.

3. *L'approche cognitive*

L'approche cognitive considère que la personne, en l'occurrence l'enfant, est un agent actif de son propre développement qui se déroule comme une succession de stades qualitatifs, évoluant du simple au complexe.

Le psychologue suisse Jean Piaget (1896-1980), considéré comme étant le père de cette approche, "élabora des théories complexes au sujet du développement cognitif, défini comme une suite de transformations des modes de pensée qui permet à l'enfant de s'adapter de mieux en mieux au monde. " (Olds *et al.* 2001, p. 23) Il établit trois principes du développement à tendances héréditaires, reliés entre eux, qui agissent à tous les stades de la croissance cognitive. Il s'agit des "invariants fonctionnels " qui sont : l'organisation cognitive, l'adaptation et l'équilibre. À chaque stade du développement (sensorimoteur, préopératoire, opérations concrètes puis formelles), la personne organise systématiquement ses connaissances pour donner un sens à son univers en évoluant vers des concepts de plus en plus complexes.

Les contenus liés à la théorie cognitiviste (également appelée approche constructiviste en éducation ou approche interactionniste en psychologie) sont souvent jumelés à la théorie psychosociale d'Erikson citée précédemment dans l'approche psychanalytique. Il reste que Piaget est le précurseur de la révolution cognitive à laquelle on assiste aujourd'hui et l'influence de sa théorie est remarquable dans les divers livres de psychologie et d'éducation. Cette influence qui s'étend sur un grand nombre de recherches traitant du développement cognitif des enfants est associée aux principes de Piaget qui permettent d'ouvrir davantage sur une approche interactive entre l'environnement (humain et physique) et l'enfant.

Malgré tout, on déplore que ses travaux tiennent peu compte des différences individuelles, de l'éducation et de la culture et que les aptitudes des jeunes enfants semblent avoir été sous-estimées. Également, plusieurs contestent l'idée que la croissance cognitive passe par des stades marqués clairement par des changements d'étapes brusques. Aujourd'hui, on considère plutôt que la croissance cognitive est un processus graduel et continu. Enfin, des études démontrent que les conclusions de Piaget en ce qui a trait au développement intellectuel ne peuvent s'appliquer à toutes les cultures. À ce sujet, Olds *et al.* (2001) citent Gerber (1960) cité par Brill et Lehalle, (1988) pour nous faire part des résultats d'observations faites en Ouganda, qui soulignent l'importance des attitudes culturelles en comparant le développement d'enfants européens et africains, particulièrement sur leurs habiletés sensorimotrices. Par exemple, dès les premiers jours, le poupon ougandais peut tenir sa tête sans qu'elle ne retombe vers l'arrière alors que cette aptitude survient entre 4 à 6 semaines chez le poupon européen; " à 4 mois, il s'assoit seul sans soutien, peut se pencher en avant et se redresser (7-8 mois); à 8 mois, il se tient debout seul (12 mois) [...] à 14 mois, il court (24 mois). " (Olds *et al.* (2001), p. 119)

"Malheureusement, les pratiques de stimulation sensorielles et motrices des bébés ont pratiquement disparues de nos sociétés industrialisées. Voilà certainement une des raisons pour lesquelles Piaget a sous-estimé les capacités sensorimotrices des nourrissons. " (Olds *et al.* (2001), p. 119)

4. *L'approche humaniste*

L'approche humaniste est née d'un groupe de psychologues inspirés des travaux de Carl Rogers et se base sur la conception que chaque personne a la capacité de prendre sa vie en charge, qu'elle détient un potentiel inné positif, qu'elle est capable de faire des choix, d'être créative et de se réaliser.

L'approche est développée à partir de la pyramide des besoins établie en 1954 par le psychologue humaniste Abraham Maslow (1908-1970). Cette pyramide démontre une progression dans les besoins. Ce n'est que lorsqu'un besoin élémentaire est satisfait que l'on peut alors songer à répondre au besoin suivant. Les voici en ordre croissant :

- Besoins physiologiques; respirer, manger, boire, etc.;
- Besoin de se sentir en sécurité, à l'abri des dangers;
- Besoin d'appartenance et d'amour; se lier aux autres, se sentir aimé et accepté;
- Besoin d'estime; réussir, être compétent, se respecter et être respecté;
- Besoin d'actualisation de soi; réaliser son potentiel.

L'idée de cette taxonomie des besoins, vient décroquer l'approche par étapes fixes en lien avec l'âge et elle aide également à comprendre le développement de la personnalité. Selon R. Thomas (1979), seulement 1% de la population atteint le niveau de réalisation de soi (en haut de la pyramide).

Après avoir brièvement exposé les théories les plus influentes et leurs concepts respectifs, nous pouvons grâce à l'ensemble de ces approches, obtenir une vision globale nous guidant vers le concept de développement global, concept qui, sans porter ce nom, semble être apparu dans les années soixante avec la révolution tranquille et l'apparition des écoles alternatives. Depuis, ces courants pédagogiques font l'objet de plusieurs recherches se souciant de la gestion du développement global de l'enfant; aujourd'hui, cette préoccupation est jumelée aux plus récentes recherches portant sur le cerveau, encouragée par ce besoin de comprendre comment l'humain apprend. La métacognition est l'approche qui permet aujourd'hui à l'humain d'être conscient de sa propre façon d'apprendre en l'outillant en ce sens. Toutes ces recherches servent donc conjointement à enrichir les pratiques adoptées par les divers intervenants responsables d'éduquer les enfants et aident à préciser davantage leur rôle. Le but collectif vise à offrir un cadre d'apprentissage qui soit stimulant et adapté, qu'il s'agisse d'accompagnement, d'observations, de stimulations

ou encore de connaissances et de compréhension de la démarche d'apprentissage. Cela implique l'encadrement des enfants capables et compétents présentant des variations individuelles dans leurs besoins, leurs attentes ou dans le cadre de dynamiques de groupes et de sous-groupes. Depuis longtemps et pour encore bien des lunes, le sujet porte à réfléchir, à chercher, à explorer!

Sans pouvoir développer davantage dans le cadre de cette recherche, soulignons tout de même l'ouvrage de Lalonde-Graton (2004) où, tel son titre l'indique, les *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance* sont efficacement exposés.

Ainsi, à l'ère où nous avons accès à une très grande variété d'information sur la pédagogie et le développement de l'enfant, plusieurs chercheurs s'inspirent encore et principalement des divers auteurs et approches présentés précédemment, sans oublier Jean- Jacques Rousseau (1712-1778) qui déjà à son époque, déclare " De sa naissance jusqu'à l'âge de 12 ans, l'enfant doit apprendre au contact de la nature à se servir de ses sens et à se cultiver physiquement. " (Pelletier, 2001, p.6) L'abondance d'information disponible permet aux chercheurs actuels de faire des liens variés et d'approfondir le terrain de base que nous ont légué les précurseurs du développement humain. Ces derniers devaient développer leurs recherches pour arriver à cerner une partie du développement de l'enfant sur un terrain à peu près vierge. Ceci dit, encore bien des recherches doivent se poursuivre car notre connaissance de l'humain est loin d'être complétée, tout comme notre capacité à soutenir son développement. Par contre, nous pouvons maintenant avoir une vision beaucoup plus élargie du développement de la personne et de sa capacité à se développer. À l'aube du XXI^{ème} siècle, avec tous les facteurs qui influencent et transforment nos sociétés, le contexte est propice à ouvrir et découvrir sur une base plus élargie; l'approche est globale.

1.1.4 Développement global de l'enfant âgé entre 0 et 6 ans

Lorsque l'on parle de développement global, on s'assure de considérer l'ensemble des facettes du développement et pour cela, il est nécessaire de puiser des informations auprès de différents ouvrages et théories. Nous pouvons également voir (incluant les dimensions évoquées à la p.12 à propos du programme éducatif des C.P.E.) que chaque auteur divise à sa façon les divers aspects du développement mais qu'il importe de saisir ces aspects variés comme un tout. Nous pouvons alors constater que beaucoup de théories évoluent et/ou se complètent et aussi que certaines théories guident et prédominent. Fort de ce constat, voyons comment Olds *et al.* (2001) comparent le développement de l'enfant âgé entre 0 à 6 ans selon trois théories différentes et cela, à travers les principaux précurseurs que sont Piaget, Freud et Erikson. Par la suite, quelques données permettront de profiter d'auteurs plus actuels; toutefois retenons ici que l'information est isolée et limitée et vise surtout à exposer quelques données de base pouvant être utiles dans la réflexion ultérieure portant sur le développement musical en lien avec le développement global de l'enfant.

Stades psychosexuels	Stades psychosociaux	Stades cognitifs
(Freud)	(Érikson)	(Piaget)
<p>Oral (naissance à 12-18 mois)</p> <p>Les activités liées à la bouche comme téter et manger sont les principales sources de plaisir de l'enfant.</p> <p>Anal (de 2-18 mois à 3 ans)</p> <p>L'enfant éprouve une gratification sensuelle à retenir et à évacuer ses fèces. La zone de gratification est la zone anale.</p> <p>Phallique (de 3 à 6 ans)</p> <p>C'est la période du " romantisme familial " : Le complexe d'Oedipe chez les garçons et celui d'Électre chez les filles. La zone de gratification se déplace vers la région génitale.</p>	<p>Confiance/méfiance (naissance à 12-18 mois)</p> <p>L'enfant développe le sentiment qu'il peut ou non faire confiance au monde. Ressource : l'espoir.</p> <p>Autonomie/honte et doute (de 12-18 mois à 3 ans)</p> <p>L'enfant développe un équilibre entre l'indépendance d'une part, et le doute et la honte d'autre part. Ressource : la volonté.</p> <p>Initiative/culpabilité (de 3 à 6 ans)</p> <p>L'enfant fait preuve d'initiative en essayant de nouvelles choses sans se sentir amoindri par l'échec. Ressource : La ténacité.</p>	<p>Sensorimoteur (naissance à 2 ans)</p> <p>L'enfant dont les réactions sont au départ surtout des réflexes, devient capable d'organiser ses activités par rapport à son environnement. Il utilise ses capacités sensorielles et motrices pour comprendre le monde.</p> <p>Préopératoire (de 2 à 7 ans)</p> <p>L'enfant développe un système de représentation et utilise des symboles, comme des mots pour représenter les gens, les lieux et les événements.</p>

(Olds et Papalia , 2001, p.16, Tableau 1.5)

À travers des écrits plus actuels, l'enrichissement de notre connaissance à propos du développement s'avère être en lien avec les données du tableau précédent. Ce sont bien souvent des enrichissements, des spécifications qui en découlent. D'autres chercheurs confrontent et questionnent les écrits de Piaget; Gardner est l'un d'eux. Les conclusions de ses nombreuses recherches alors qu'il évalue l'état de la connaissance scientifique au sujet du potentiel humain et de sa réalisation, le mènent aux intelligences multiples qui remettent en cause l'idée que l'intelligence est une entité simple, qu'elle résulte d'un facteur simple, et qu'elle peut être mesurée simplement par l'intermédiaire des essais de Q.I. Les écrits de Gardner confrontent les

écrits de Piaget en ce sens que l'auteur démontre que la connaissance peut s'avérer être une entité structurée à n'importe quelle étape de son développement. Ces résultats provoquent une influence et un intérêt certain dans le monde de la recherche comme dans celui de l'éducation. Brièvement, voici les sept intelligences selon Gardner (1996), qui affirme que leur développement se fait en interaction les unes envers les autres :

L'intelligence linguistique : concerne la sensibilité à la langue parlée et écrite, la capacité d'apprendre des langues et la capacité d'employer la langue pour accomplir certains buts. Les auteurs, les poètes, les avocats et les orateurs sont parmi ceux que l'auteur désigne comme ayant une intelligence linguistique élevée.

L'intelligence logico mathématique : concerne la capacité d'analyser des problèmes selon une logique, d'effectuer des opérations mathématiques et d'étudier des issues selon une approche scientifique. L'auteur souligne la nécessité et la capacité de détecter des modèles pour raisonner, déduire et penser logiquement. Cette intelligence est souvent associée à la pensée scientifique et mathématique.

L'intelligence musicale : concerne la compétence dans l'exécution, la composition et l'appréciation des modèles musicaux. Cela implique la capacité d'identifier et de composer avec les tonalités et les rythmes musicaux. Selon l'auteur, l'intelligence musicale fonctionne en parallèle avec l'intelligence linguistique.

L'intelligence corporelle et kinesthésique : concerne la capacité d'employer le corps entier ou les parties du corps pour résoudre des problèmes et à utiliser sa capacité mentale à coordonner les mouvements corporels. L'auteur considère les activités mentales et physique comme relatives l'une à l'autre.

L'intelligence spatiale : concerne la capacité d'identifier et d'employer les références associées à l'espace global ou l'espace par secteurs confinés.

L'intelligence interpersonnelle : concerne la capacité de comprendre les intentions, les motivations et les désirs des autres. Elle permet à des personnes de travailler efficacement avec d'autres. Les éducateurs, les vendeurs, les chefs et conseillers ont tous besoin d'une intelligence interpersonnelle bien développée.

L'intelligence intra personnelle : concerne la capacité de se comprendre, d'apprécier ses sentiments, craintes et motivations. Pour l'auteur, cela implique d'avoir un modèle de fonctionnement efficace de nous-mêmes afin de permettre l'emploi d'une telle information pour régler nos vies.

Dans une autre recherche, qui aborde cette fois le développement d'apprentissages, les fenêtres d'opportunité tel que Sousa les présente dans son livre (traduit par Sirois, 2002), consistent à identifier les moments représentant les périodes propices à l'apprentissage. Ces fenêtres d'opportunité sont observables pendant la maturation du cerveau et certaines sont fondamentales. "Ainsi, si un cerveau, même en parfait état [...] n'entend pas de mots avant l'âge de dix ans, il n'apprendra jamais à parler. " (Sirois, 2002, p.25) Voici une recherche qui semble être en continuité avec les travaux de Gardner où les fenêtres présentées sont tirées d'une recherche menée par Diamond et Hopson (1998), cité par Sirois, 2002, p.25 à 28:

Développement moteur : entre 0 et 6 ans

"[...] un individu peut développer des habiletés motrices après que cette fenêtre est refermée. Cependant, ce qui est appris alors qu'elle est ouverte sera probablement beaucoup mieux maîtrisé. Ainsi, la plupart des virtuoses d'instrument de musique, des athlètes olympiques et des sportifs professionnels individuels (tennis, golf, ...) ont commencé à optimiser leurs capacités avant l'âge de six ans. " *id.* p.26

Contrôle émotionnel : entre 2 et 30 mois

"La biologie n'est pas le destin et l'expression des gènes n'est pas nécessairement inévitable. Pour être efficaces, ces derniers doivent être allumés. Par exemple, la timidité est un trait qui semble partiellement héréditaire. Si les parents se montrent extrêmement protecteur (à l'égard de leur fillette timide) [...] cette petite demeurera probablement très réservée. Par contre, s'ils l'encouragent à interagir avec d'autres jeunes, elle sera capable de vaincre ce trait. " *id.* p.26-27.

Vocabulaire : entre 2 mois et 6 ans

"Comme le cerveau est génétiquement programmé pour le langage, les bébés commencent à émettre des sons et à bredouiller des phrases dès l'âge de deux mois. La zone du cerveau traitant la parole devient réellement active vers 18 ou 20 mois. Les chercheurs ont démontré que le bébé à qui la mère parle beaucoup a un vocabulaire plus étendu. " *id.* p.27

Langage : entre 0 et 10 ans

"Le cerveau des nouveau-nés n'est pas une *tabula rasa* (départ à zéro) comme nous l'avons déjà cru. Certaines parties sont spécialisées et prédéterminées pour répondre à certains stimuli, dont le langage parlé " *id.* p.27

Mathématique logique : entre 1 et 4 ans

"Le moment où le jeune cerveau comprend les nombres et la façon dont il procède restent inconnus. Cependant, les indices selon lesquels les jeunes enfants auraient un sens rudimentaire des nombres qui serait encodé dans différentes zones cérébrales dès la naissance, s'accumulent. " *id.* p. 28

Musique instrumentale : entre 2-3 et 10 ans

"Il semble qu'il existe une fenêtre d'opportunité pour la création musicale s'ouvrant vers l'âge de deux ou trois ans [...]. Des images du cerveau révèlent que la création vocale ou la musique instrumentale sollicitent les mêmes régions du lobe frontal gauche que les mathématiques et la logique. " *id.* p.28

Bref, le principe de fenêtre d'opportunité aussi appelé période critique par certains, est lui aussi controversé et attire l'intérêt de plusieurs chercheurs et de bien des enseignants. Il faut dire ici que la critique est effectivement omniprésente dans le monde de la recherche, ce qui entretient une prudence pouvant limiter les excès possibles dans l'application stricte et univoque d'une approche.

D'autres résultats de recherches se rapportent spécifiquement aux émotions. Ce contenu nous interpelle puisque la musique et le chant enfantin détiennent un assez vaste champ de mises en situations et d'émotions; des liens pratiques seront à faire ultérieurement.

"Des recherches novatrices entreprises par Carroll Izard et ses collaborateurs indiquent que le bébé semble développer un répertoire d'émotions assez vaste dès les premiers mois de la vie, et ce, suivant une séquence typique " (Olds *et al.* 2001, p.140) :

- De la naissance à 7 mois, les auteurs Izard et Malatesta (1987) et M. Lewis (1987), cités par Olds *et al* (2001), notent les émotions allant de l'intérêt au dégoût, en passant par les réactions de surprise, de colère, de détresse, de tristesse et de peur. Dans les mois qui suivent, ces émotions primaires gagnent en précision (joie, colère, étonnement, tristesse et peur);

- Entre 12 et 18 mois, parfois pas avant la deuxième année, s'ajoutent les états affectifs en lien avec la conscience de soi : la honte, la jalousie, la timidité, l'orgueil, la culpabilité et le mépris. Le langage émotionnel (pleurs, cris de joie...) évolue à mesure que le bébé grandit. Au départ, c'est pour signifier un malaise physique alors que plus tard, il exprimera plus souvent sa détresse psychologique; les premiers sourires expriment le bien-être alors que plus tard, dès trois ou quatre semaines, les bébés expriment le plaisir d'être en contact avec d'autres personnes;
- M. Lewis et ses collaborateurs toujours cité par Olds *et al* (2001), découvrent aussi que l'apparition de la conscience de soi est détectée au moment même où Piaget estime que le schème de l'objet permanent est acquis, soit à 18 mois. C'est également à cet âge qu'il manifeste la *reconnaissance de soi*.

Un peu plus loin dans cet essai, nous traiterons du développement musical et des types de jeux associés. En parallèle avec ce contenu à venir et aussi parce que le contexte de vie des milieux éducatifs est un lieu propice au jeu social, il y a matière à s'intéresser aux quelques données sur le jeu social. Elles sont présentées à partir des études que Mildred Partent effectua vers 1920 auprès de 42 enfants où " elle découvrit que plus les enfants grandissent, plus la dimension sociale et coopérative de leurs jeux se développe. " (dans Olds *et al*. 2001, p.223) Une étude similaire effectuée 40 ans plus tard auprès de 44 enfants âgés entre trois et quatre ans indique que le jeu de ces enfants était beaucoup moins social que lors de l'expérience de Partent (Barnes, 1971) cité par Olds *et al*. (2001). Ce dernier indique également que plusieurs facteurs peuvent expliquer cet écart comme le changement d'environnement, la passivité en lien avec la télévision, la fratrie moins nombreuse, le statut socioéconomique, etc. Barnes (1971) souligne aussi que le degré d'interaction atteint à travers les jeux n'est pas proportionnel au degré de maturité, mais plutôt relié au développement selon le tempérament de l'enfant. Voici les types de jeux sociaux chez le petit enfant :

Le comportement oisif : Il ne joue pas, mais il observe;

Le comportement de spectateur : Il passe le plus clair de son temps à regarder les autres jouer; il leur parle, les questionne ou fait des suggestions, mais n'entre pas dans le jeu. S'intéresse à certains groupes d'enfants plutôt qu'à autre chose;

Le jeu solitaire indépendant : Il joue à proximité des autres, avec des jouets différents sans faire aucun effort de rapprochement;

Le jeu parallèle : Il joue de façon indépendante parmi d'autres, à côté plutôt qu'avec, en utilisant des jouets semblables mais pas nécessairement de la même façon. Il n'essaie pas d'influencer les jeux des autres;

Le jeu associatif : Il joue avec les autres. Tous parlent de leurs jeux, se prêtent des jouets, se suivent les uns les autres sans partage de tâches ni d'organisation pour un but commun. Chacun participe à sa façon et s'intéresse aux autres plus qu'à l'activité comme tel;

Le jeu coopératif : Il joue dans un groupe organisé en fonction d'un but. Certains enfants décident des participants et suite à une certaine division du travail, les enfants assument différents rôles et leurs efforts se complètent.

(Source : Adapté de Olds et Papalia, 2001, p.222, adapté de Partent (1932))

Finalement, nous ne pouvons parler de jeux sans faire allusion à Piaget. Il est intéressant ici de souligner l'idée développée par François Delalande dans son livre intitulé *La musique est un jeu d'enfant* (1984) et qui consiste à associer la musique avec les phases de développement identifiées par Piaget:

- La musique comme jeu sensori-moteur;
- La musique comme jeu symbolique;
- La musique comme jeu de règle.

À cet égard, des liens concrets seraient avantageux pour établir des ponts entre le développement global et le développement musical. Voyons pour l'instant ce qu'il en est du côté de l'éducation musicale de l'enfant.

1.2 ÉDUCATION MUSICALE ET ENFANCE

1.2.1 *Approche empirique*

Les travaux d'Anne Bustarret réalisés à partir d'observations directes d'enfants sont consignés dans l'ouvrage *L'oreille tendre* (1982). Ce livre a longtemps été le seul livre désigné comme référence officielle pour les cours de musique liés au programme anciennement appelé technique de garderie, puis technique d'éducation en service de garde, avant l'avènement de la réforme par compétence; depuis, aucun ouvrage assez complet et concis n'a pris la relève pour nous faire part d'observations en ce sens. Soulignons que dans ce livre, la pertinence des informations est basée sur les comportements observés en association avec le développement global et musical des jeunes enfants, ce qui est appréciable. Ces observations ont été pratiquées dans les milieux de vie naturels, en crèches (0-3 ans) et en maternelle (3-7 ans) situés en banlieue de Paris. L'auteure s'est entourée de gens compétents, spécialisés en recherche acoustique, en audition prénatale ou en éducation à la petite enfance. Mise à part la méthodologie d'observation qui n'est pas précisée, cet ouvrage est un des rares livres à couvrir le groupe d'âge de zéro à sept ans dans le domaine musical. Malgré la date d'édition, ce contenu est encore pertinent puisque peu de recherches ont été réalisées dans ce sens jusqu'à aujourd'hui. Les ressources bibliographiques du

livre sont peu nombreuses et se limitent aux auteurs européens, mais s'avèrent intéressantes : Montessori, Schaffer, Delalande, Gagnard, Lévy.

Bustarret (1982) fait aussi ressortir des liens fort pertinents entre ses observations et l'organisation de l'environnement physique et humain pour soutenir et enrichir les expériences musicales des enfants et par le fait même préciser davantage le rôle de l'adulte pour un accompagnement respectueux du rythme propre à chaque enfant. Dans le présent essai, nous aurons l'occasion de constater que les articles scientifiques les plus récents abondent dans ce sens. C'est ainsi par exemple que l'auteure nous fait part de la capacité d'attention auditive que l'enfant est apte à soutenir avant qu'elle ne s'émousse peu à peu; un tableau précise le temps consécutif d'audition dont font preuve les enfants âgés entre 1 mois et 7 ans. Parallèlement, elle nous sensibilise sur le fait que l'éducatrice doit faire des choix musicaux en fonction des intérêts et des capacités d'attention. Il en est de même pour les activités qui doivent être courtes et intenses et des informations sont également offertes sur le choix d'objets sonores. Ce contenu peut être adapté à notre culture, mise à jour et enrichi. Les divers conseils portant sur l'environnement sonore, sur les types d'audition, sur les types de chansons, ainsi que sur les pratiques d'observation et de soutien, représentent un intérêt certain pour alimenter la partie pratique du présent essai.

L'ouvrage de Christiane Pineau, (1983) est également utile en ce qui a trait à l'animation musicale. Son titre évocateur, porte sur *L'éducation musicale à l'école maternelle* pour les enfants âgés entre deux et six ans, et contient l'adaptation française des idées pédagogiques du musicien pédagogue Zoltan Kodaly. Il est une référence importante puisque l'auteure simplifie et vulgarise bien l'approche Kodaly qui demande habituellement une formation très spécialisée. Il s'agit d'éducation musicale auprès des jeunes enfants et bien que le contenu soit simplifié, ce livre demeure riche puisque basé sur une approche qui a fait ses preuves. Nous y retrouvons des conseils sur ce que l'éducatrice doit détenir sur le plan des attitudes et

des connaissances en lien avec les habiletés des enfants. Les contenus musicaux sont exposés plus loin dans ce chapitre et inspireront la section pratique alors que les attitudes serviront à enrichir l'outil d'évaluation sur les pratiques éducatives présenté à la fin de cet essai. D'autre part, il est important de noter que Kodaly est l'un des précurseurs de l'approche active en éducation musicale. Pour comprendre l'évolution de cette discipline et mieux saisir d'où provient cette idée d'associer l'éducation musicale et le développement global, voyons l'historique de l'éducation musicale ainsi que ses auteurs. Notons au passage que cette orientation ne date pas d'hier. À ce sujet, l'ouvrage de Gilles Comeau (1995) est utile et s'inscrit dans l'approche comparative.

1.2.2 Approche comparative

En effet, dans son travail sur la *Comparaison de trois approches d'éducation musicale*, Gilles Comeau (1995) nous aide efficacement à connaître l'histoire de l'éducation musicale marquée par les idées de Rousseau (1712-1778) et de Pestalozzi (1746-1827) en Europe.

"Les plus grandes contributions de Pestalozzi sont dans le domaine de la méthodologie. Il considère que les sujets sur lesquels vont porter l'apprentissage doivent être compatibles avec l'âge et le développement de l'enfant. Il accorde beaucoup d'intérêt à la séquence d'enseignement du matériel : l'apprentissage doit procéder par étapes, allant du connu à l'inconnu, du simple au complexe. L'approche pédagogique doit en tout temps respecter le développement naturel de l'enfant. " (Comeau, 1995, p.13)

Les principes éducatifs de l'auteur ont su inspirer une réforme importante pour l'époque, où lors des cours de musique, les chants religieux sont remplacés par des chants plus enclins à la nature et à l'âge des enfants. Puis, c'est Joseph H. Neef, un enseignant « pestalozzien » immigré en Amérique, qui fonde en 1809 une école élémentaire basée sur les: *Principes du système musical pestalozzien*, ouvrage qu'il a

lui-même rédigé. C'est aussi Lowell Mason, fondateur du Boston Academy of Music, auteur de divers écrits regroupés dans *The Pestalozzian Music Teacher* (1871), qui s'investit pour diffuser et appliquer l'approche qui développe des objectifs essentiellement musicaux. Malgré les nombreux développements qui ont lieu dans l'enseignement musical au XIX^{ième} siècle, le chant choral prime. Les défenseurs de cette discipline se basent sur l'apport intellectuel, social, émotif et moral pour justifier l'étude de la musique dans les écoles jusqu'au début du XX^e siècle.

Ce sont ensuite « les influences du **Child study Movement** et la croissance du progressivisme qui ont permis à l'éducation musicale de se justifier à partir de fondements propres à la discipline musicale. » (Comeau, 1995, p.16). Le *Child Study Movement* contribue à faire comprendre aux institutions de s'adapter davantage au développement et au rythme de l'enfant en faisant valoir qu'il est bien différent de celui de l'adulte. G. Stanley Hall vient soutenir ce courant de pensée avec son ouvrage *The contents of Children's Minds Upon Entering School* paru en 1883 et rejoint sur ce point, John Dewey (1859-1952) qui fut un pilier du progressivisme. Ce dernier joue en effet un rôle important sur la nécessité de se préoccuper de tous les aspects de la personnalité de l'enfant et de s'adapter aux stades naturels de son développement. Dewey prône l'importance de tenir compte que l'enfant apprend « en faisant » et que pour faire évoluer sa pensée, il doit être stimulé par les agents sociaux de son environnement. Il prône ainsi l'agir et la participation active dans l'enseignement de la musique et la nécessité que l'école et la vie ne fassent qu'un. Le progressivisme est de plus en plus présent dans les programmes d'études et l'éducation musicale bénéficie d'une plus grande flexibilité, ce qui l'aide à se procurer de nouveaux essors. On voit alors s'affirmer deux nouveaux courants éducatifs dont l'enseignement de la musique peut bénéficier : l'appréciation musicale et les méthodes actives.

L'appréciation musicale est le mouvement qui enrichit l'éducation musicale à travers la perception auditive; des œuvres musicales sont écoutées pour en tirer plaisir et agrément mais également analysées dans le but d'en saisir toutes les nuances. L'évolution des moyens utilisés pour diffuser et écouter la musique (piano mécanique, gramophone, radio, etc.) contribuent à rendre l'écoute plus accessible et permet également l'évolution des cours d'appréciation musicale. Les méthodes actives, quant à elles, se caractérisent par l'implication de l'enfant dans son processus d'apprentissage. Cette approche découle directement des travaux de Piaget où l'enfant est respecté dans sa totalité et non seulement dans un aspect ou l'autre de sa personnalité. La croissance de ce mouvement qui prône l'éducation musicale basée sur des fondements propres à la musique tout en respectant le développement global propre à l'enfant, prend sans cesse toujours plus d'ampleur. Nous pouvons alors constater que l'éducation musicale s'appuie sur la même base qui révolutionne le monde de l'éducation en général.

Toujours dans cet ouvrage, Comeau (1995) nous présente trois auteurs spécialisés en éducation musicale qui ont travaillé dans ce sens et qui demeurent principalement les références dont s'inspirent encore plusieurs spécialistes. Il y a d'abord le genevois Jaques-Dalcroze (1865-1950) qui préconise une approche basée sur le rythme, sur l'importance de comprendre le langage musical et qui s'intéresse à aborder l'interprétation musicale comme un moyen d'expression et d'affirmation de soi. Sa principale force est de développer la sensibilité musicale. L'allemand Carl Orff (1895-1982) quant à lui, développe son approche en exploitant la sensibilité musicale à partir des caractéristiques propres à l'enfant: la spontanéité du jeu musical et la créativité. Son travail est axé sur la création à travers le rythme, le mouvement, la danse et la parole. Cet intérêt pour le langage est issu de son penchant pour le théâtre tandis que l'aspect danse et mouvement, alors très populaire, est développé avec sa proche collaboratrice Dorothea Günther. L'utilisation d'instruments mélodiques à percussion est favorisée par "l'instrumentarium Orff" composé surtout de xylophones, de métalphones et de cloches et où il est permis de placer les lames de façon à en

faciliter le jeu. De son côté, le Hongrois Zoltan Kodaly (1882-1967) s'applique à développer "l'alphabétisation" musicale et procède à la compilation des chansons folkloriques de son pays avec le compositeur Bela Bartok. Ce dernier s'occupe de l'aspect rythmique alors que lui-même s'intéresse à l'aspect mélodique. L'approche de Kodaly est fondée essentiellement sur le chant dont Ribière-Ravelat en fera par la suite une adaptation pour la chanson française. Kodaly met au point une approche qui combine le système de solfège provenant de Jaques-Dalcroze, le système de *sofège tonique sol-fa* (do mobile) provenant d'Angleterre (proposé par Sarah Ann Glover, perfectionné par Curwen), les syllabes rythmiques inventées par Chev  en France ainsi que l'adaptation de la phonomimie de John Curwen; l'enfant associe par un geste de la main, chaque syllabe solm  e afin de mémoriser les relations tonales. Ces gestes servent à visualiser la hauteur des notes chantées et lui permettent d'établir la relation entre elles. Tel que nous pouvons le constater, l'approche Kodaly en combine plusieurs autres. Elle est également très structur  e et graduée et certains sont conquis par sa rigueur et l'efficacité des résultats obtenus dans l'apprentissage de la lecture et dans l'écriture de la notation musicale traditionnelle. La nature même de cette approche et les difficultés rencontrées dans l'application d'un programme aussi structuré font que certains optent pour l'approche Orff avec son système ouvert sur la créativité. Malgré les préférences de l'une ou l'autre des approches, Comeau (1995) conclue lui-même en affirmant que :

" Nous pourrions être tentés de vouloir combiner toutes ces approches et de construire un programme éclectique. Pourtant, plusieurs spécialistes des approches Jaques-Dalcroze, Orff et Kodaly, une telle combinaison n'est pas souhaitable, voir impossible. Par contre, pour d'autres musiciens-éducateurs, l'approche éclectique est inévitable. [...] Les musicien-éducateurs sont donc invités à utiliser toutes les ressources qui leur sont disponibles et à éviter de se limiter à une seule approche. [...] le véritable enjeu de l'amélioration musicale ne se situe pas dans le débat entre approche particulière ou approche éclectique, mais dans l'information à fournir aux musiciens-éducateurs, pour les amener à faire des choix personnels éclairés et judicieux. [...] Il serait malheureux de retrouver un enseignant, peu à l'aise avec sa voix, opter pour l'approche Kodaly, ou un enseignant inhibé dans ses mouvements, opter pour l'approche Jaques-Dalcroze." (Comeau, 1995, p.91)

Nous pourrions appliquer ce même raisonnement à quelqu'un dépourvu de créativité qui opte pour l'approche Orff. Dans les faits, tous les auteurs cités précédemment constituent une source indispensable pour développer les contenus de cette recherche, sans toutefois négliger l'apport essentiel que représentent les écrits scientifiques qui actualisent les données sur l'éducation musicale auprès de la petite enfance.

1.2.3 Approche scientifique

L'article de Donna Brink Fox (1991) publié dans le Music Education Journal (MEJ), dans un numéro " *Spécial focus sur l'éducation musicale et la Médecine* " aide à cerner efficacement le sujet qui nous préoccupe. Son article intitulé *Music development and the young child* soulève une série de questions sur les éléments à traiter dont celles-ci : " *Qu'est-ce que les jeunes enfants savent déjà à propos de la musique avant même de recevoir une formation comme telle ? De quelle façon les jeunes enfants démontrent-ils leur potentiel musical en très bas âge ?* "

L'auteure soulève un problème ciblé dans l'actuelle recherche, à savoir que le développement musical de l'enfant est limité par la méconnaissance de ce que sont les habiletés musicales chez celui-ci. Cette problématique confirme bien la tendance des recherches actuelles et se traduit à travers les divers écrits scientifiques recensés. Ces informations permettent de penser qu'en créant des liens entre le développement global et le développement musical, nous devrions obtenir des éléments de réponses sur les diverses habiletés des jeunes enfants. À ce sujet, de l'information nous est fournie dans *L'oreille tendre* de Anne Bustarret (1982) et dans *La garderie une expérience de vie* de Bestalel-Presser et Garon (1984), concernant ce que l'on observe chez le jeune enfant, sur certaines de ses habiletés, de ses réactions et de ses intérêts dans le domaine sonore où plusieurs parallèles sont à faire sur le plan musical. Un article de Danette Littleton (1998), *Music learning and Child's play*, soutient que si le

jeu est central dans le développement de l'enfant et que la musique est centrale dans le développement du jeu à travers le temps et les cultures, il est indispensable d'observer le jeune enfant pour le comprendre. Dans ce sens, Donna Brink Fox (1991) cible trois aspects majeurs :

1. *Les prédispositions musicales du jeune enfant;*
2. *Le contexte humain entourant le jeune enfant;*
3. *Le contexte qui favorise le développement musical du jeune enfant.*

Voyons les informations recueillies et le sens accordé à chacun de ces aspects :

1. Les prédispositions musicales du jeune enfant

Les recherches effectuées sur le sujet depuis les quinze dernières années et mises en évidence par l'auteure, démontrent que les jeunes enfants ont des dispositions favorables à l'expérience musicale. Elle souligne l'importance de définir le concept des habiletés musicales qui cernerait les perceptions et les productions musicales propres aux degrés de développement global de l'enfant. Les résultats de recherches qui en font état sont présentés dans les paragraphes suivants :

Dans les années 80, les divers champs d'étude en médecine, plus particulièrement la biochimie, la psychologie, la neurologie, la psychiatrie et la biologie, qui se penchèrent sur la question des prédispositions musicales chez l'enfant ont tous confirmé que les habiletés musicales sont présentes chez tous les humains en devenir. Hodges, (1989) affirme qu'au même titre que nous avons les dispositions à apprendre une langue et à la parler, nous naissons avec toutes les dispositions pour être musicien en conformité avec notre propre culture. Également en 1989, une expérience faite avec Sarah Lopez et plusieurs physiciens démontre que les poupons peuvent, déjà à cette étape de leur vie, reconnaître les différences dans le style musical.

Dans le même ordre d'idées, citons ici l'article de Béatriz Ilari (2002) et son équipe qui s'intitule *Babies Can Un Ravel Complex Music*. Les résultats des travaux qu'elles ont effectués auprès de bébés âgés de 8 mois démontrent la capacité de ces poupons à reconnaître une musique fort complexe : des extraits de " Le Tombeau de Couperin " de Maurice Ravel. Cette musique étant reconnue pour sa complexité tant rythmique qu'harmonique, l'ouverture et la réceptivité auditive des bébés est indéniable.

Enfin, Donna Brink Fox (1991) poursuit son article en citant les travaux de Carol Rogel Scott (1990) faisant état des capacités surprenantes des poupons à discriminer les sons et des habiletés musicales démontrées à travers les jeux de mouvement; les adultes doivent apprendre à comprendre le caractère musical de l'enfant en exploration avant d'apporter des idées d'activités musicales. Nous devons, dit-il, être en mesure de comprendre ce que l'enfant apporte comme dimension musicale pour ensuite l'encourager en ce sens. Des études de Peter Wolff (1969) et John Lind (1980), deux physiciens qui se sont penchés sur la capacité des nouveau-nés à reconnaître les éléments rythmiques et mélodiques dans la voix, en sont arrivés à affirmer qu'ils sont sensibles au rythme et aux intonations ainsi qu'à leurs variantes. Grâce à cette habileté, les nouveau-nés peuvent reconnaître la voix de leur mère parmi tant d'autres. Cela nous éclaire sur le plan de la discrimination auditive.

Il est intéressant de faire ici un parallèle avec une expérience traduite dans le livre de Bernard Martino (1985) *Le bébé est une personne*, ainsi que dans la série télévisée du même nom, où nous sommes témoins des résultats d'un groupe de chercheurs parisiens qui dirigent un laboratoire d'audition prénatale pour vérifier la capacité du fœtus à entendre. L'expérience confirme finalement qu'il y a également la présence de mémoire auditive. Des liens sont à faire aussi avec Gardner (1983) et sa théorie des intelligences multiples puisqu'il a lui-même ouvert les portes de cette grande aventure qu'est l'intelligence.

Les livres de Sousa (2002) et de Jensen (2001), tous deux traduits par Gervais Sirois, sont également utiles pour clarifier les liens entre le cerveau et la musique tel que vu précédemment et que nous verrons également plus loin. Mais pour l'instant, toutes ces dimensions qui sont en liens, nous introduisent au deuxième aspect soulevé.

2. *Le contexte humain entourant le jeune enfant*

Donna Brink Fox (1991) nous dit que peu de musiciens se sont intéressés au développement musical des jeunes enfants. Cela vient confirmer le manque identifié à cet égard. Encore ici l'auteure soulève plusieurs questions intéressantes : "*Comment les jeunes enfants utilisent la musique dans leur rapport avec les autres? Pourquoi certains enfants semblent plus réceptifs à la musique? Les expériences musicales de la petite enfance ont-elles un impact important sur le développement affectif ?*"

Puisque nous connaissons davantage les effets thérapeutiques de la musique sur les personnes que les impacts sur le développement normal de l'enfant, le psychiatre Daniel Stern (1985) s'est intéressé à analyser les interactions entre le parent et son enfant à partir de critères utilisés en musique: le rythme, les pulsations, les crescendo. Les caractéristiques de la dimension affective se sont révélées être toutes en lien avec le développement du comportement musical.

Sarah Lopez (1989), de son côté, a pu vérifier que le degré de réceptivité musicale était davantage prononcé chez l'enfant lorsqu'il est dans les bras de sa mère. L'implication affective et relationnelle de l'adulte avec l'enfant influence directement sa réceptivité. Pour mettre en lumière ce qui provoque un attachement plus profond à la musique lors d'expériences musicales vécues dans la petite enfance, Donna Brink Fox évoque une étude de Kelley and Smith (1987) basée sur deux années d'observation sur le développement musical de petites filles provenant de milieux familiaux et musicaux différents. La conclusion en est que les adultes significatifs qui

démontrent un intérêt pour la musique influencent l'enfant à penser que la musique joue un rôle important dans la vie. Une étude de John Sloboda (1987) l'emmène à questionner divers adultes pratiquant la musique sur une base non professionnelle. Ses questions portent sur les souvenirs qui sont associés à leur expérience musicale ou à des musiciens qui ont développé des talents extraordinaires sur le plan musical et qui, en majorité, n'avaient pas été identifiés comme ayant un talent exceptionnel au départ. Les résultats démontrent que ce talent semble s'être développé grâce au support déployé par les parents et les professeurs qui les ont entourés. Que sans ce support humain, ces musiciens n'auraient pas pu passer à l'étape supérieure dans leur développement musical. Donna Bring Fox conclue ce volet par cette phrase: " The good news in all of these studies is that *people are important in the music-making experiences of children.* ".

3. *Le contexte qui favorise le développement musical du jeune enfant*

Des personnes, provenant de milieux de spécialisations très variés, se sont intéressées au développement musical. Voici certaines de leurs recherches :

Le généticien Peter Rowley (1988), attaché à l'université de Rochester, se prononce sur l'importance d'étudier, dans un premier temps, les aspects héréditaires de la musique chez l'humain par le biais de recherches scientifiques pour ensuite, dans un deuxième temps, pouvoir déterminer les habiletés musicales que l'on peut développer. Cette position se réfère aux études longitudinales se déroulant sur plusieurs années ce qui pour l'instant, ne nous offre rien de tangible comme information. Le psychiatre Peter Ostwald (1973) considère la musique comme une activité qui procure la sécurité et le plaisir nécessaires à l'enfant pour le stimuler à expérimenter, tout en lui donnant l'opportunité de favoriser son imagination et sa créativité. Pour développer ce modèle, l'activité doit impliquer la relation affective. Divers auteurs affirment que c'est très jeune que l'enfant doit être stimulé pour

explorer son plein potentiel musical et que ce développement est en lien direct avec les stimuli offerts par l'environnement de l'enfant. Reste à définir ce que signifie "très jeune". Selon les écrits de Linda Kelley et Brian Sutton-Smith (1987), au même titre qu'il existe différents cheminements adoptés pour apprendre à parler, il peut y avoir différentes façons d'apprendre la musique et il s'avère que la période entre un et deux ans pourrait être l'âge critique pour déterminer le type de progrès adopté par l'enfant. Sally Rogers (1987), précise entre autres que les recherches de type longitudinal comme le projet zéro d'Harvard, d'où naît la théorie sur les intelligences multiples, (Gardner 1983) aideraient à faire évoluer nos connaissances en lien avec le développement musical de l'enfant.

Ces trois aspects : *les prédispositions musicales du jeune enfant, le contexte humain entourant le jeune enfant, le contexte qui favorise le développement musical du jeune enfant* qui sont exposés par Dona Brink Fox (1991) nous poussent encore davantage au cœur du développement global tout comme les nouvelles recherches évoquées dans le livre *Un cerveau pour apprendre* traduit par Sirois (2002). Ce livre aide à répertorier les données les plus récentes sur le développement humain. On nous révèle, entre autres, que grâce aux images du cerveau nous sommes informés du rôle et de l'importance de la musique, des arts visuels et du mouvement sur la croissance du cerveau et des fonctions cognitives. L'auteur nous présente huit liens concrets qui illustrent comment l'éducation artistique développe la croissance cognitive : percevoir des liens; porter attention aux nuances; concevoir que certains problèmes puissent avoir de multiples solutions et que certaines questions puissent avoir de multiples réponses; être capable de changer d'objectifs en cours de processus; se permettre de prendre des décisions en l'absence de règles; utiliser l'imagination comme une ressource; accepter de fonctionner à l'intérieur de certaines contraintes et être capable d'envisager le monde selon une perspective esthétique. Sirois (2002) rapporte une étude de Friske (1999), qui établit un lien direct entre de meilleurs résultats scolaires, une meilleure estime de soi, la motivation et l'apprentissage de la musique. Il cite une étude menée par Muftuler, Bodner Shaw et Nalcioğlu (1999) et

une autre par Nakamura et coll. (1999) qui affirment que le cerveau présente des zones spécialisées pour la musique. Selon une autre recherche effectuée en Californie par Rauscher et coll. (1997), il est dit que la création musicale a un impact encore plus profitable du point de vue cérébral que la simple écoute qui a, elle aussi des effets thérapeutiques et éducationnels. Sirois (2002) enrichit et rappelle ce que Gardner mentionne dans son livre *Frame of mind* (1983) : que la culture influence également la capacité à répondre émotionnellement à la musique.

Il est également question dans ce chapitre d'un lien direct entre le mouvement et l'apprentissage. Selon Middleton et Strick (1998), les mêmes zones sont stimulées en éveillant l'attention et en améliorant la mémoire, la perception spatiale et les fonctions cognitives. Dans l'ensemble, tous ces écrits présentent une information fondée sur une solide base de données scientifiques qui nous éclairent un peu plus sur les compétences en place et sur le soutien que l'adulte concerné peut apporter à l'enfant. Poursuivons et complétons la récolte de données avec le dernier volet qui aborde les contenus musicaux de façon plus spécifique.

1.3 DÉVELOPPEMENT MUSICAL DE L'ENFANT ET SES COMPOSANTES

Les recherches répertoriées sur le développement musical par Brink Fox (1991), Littleton (1998) et Laverne (1999), s'appliquent à démontrer que le jeune enfant détient davantage de compétences musicales que nous croyons, qu'il est important de se pencher plus sérieusement sur les comportements observés pour développer nos connaissances à cet égard et d'actualiser les approches destinées à favoriser et respecter le développement musical des jeunes enfants. Le principe de l'intelligence musicale, désignée comme l'une des intelligences multiples représentées dans la théorie de Gordon (1985), tend également en ce sens et les dernières recherches sur le cerveau exposées dans l'ouvrage de Sirois (2002), fournissent quelques données sur

les compétences impliquées sur le plan musical face aux sons, au langage, au chant et à la pratique instrumentale.

Dans le texte qui suit, les données évoquées par Kodaly (1983) sont également révélatrices de compétences musicales en place.

"L'analyse scientifique permet de distinguer trois composantes, qu'il est commode de dissocier bien qu'elles se trouvent ensemble chez tout individu mais avec des combinaisons différentes :

- Le *sens tonal* (perception du mouvement mélodique ou des rapports entre les hauteurs);
- L'aptitude à la *représentation auditive* (intérieurisation, mémorisation et reproduction du mouvement mélodique : possibilité de reproduire une mélodie d'après l'oreille, essentiellement par le chant);
- L'aptitude *musico rythmique* (consiste à pouvoir ressentir et à pouvoir reproduire fidèlement, sur le plan moteur, les structures rythmiques d'une mélodie).

"Ces composantes ne sont pas développées de la même manière chez tous les enfants. Certains sont particulièrement sensibles à l'aspect musico rythmique, d'autres à ce qui relève du sens tonal. Mais les aptitudes moins développées, utilisées moins spontanément, existent cependant et *stimuler* une aptitude de base se répercute directement ou indirectement sur les autres. L'éducation du sens musical ne peut être qu'individualisée, s'appuyant sur la corrélation entre aptitudes, propre à l'enfant sur la manière dont il se situera affectivement par rapport à la musique, soit réagissant plutôt au niveau du chant, soit au niveau rythmique etc. La difficulté que revêt alors la tâche de l'éducateur est de saisir quel est exactement le type de sens musical que possède tel ou tel enfant... en proposant des situations diversifiées et très riches, en associant tous les types d'apprentissages, on a davantage de chance d'y parvenir. "³

Bref, il est clair que la dimension musicale de notre développement est importante, mais aussi que nous en savons très peu sur le plan des compétences musicales réelles

³ Source : Adaptation française des idées de Kodaly, par Pineau (1983) p. 84

à la naissance et dans les toutes premières années de vie. Afin d'adapter et d'optimiser le soutien des aptitudes musicales chez le jeune enfant, les dernières recherches tentent d'établir et de mettre en relation les observations d'un poupon qui babille et qui réagit en mouvement à une musique, par exemple, pour davantage mettre en perspective la démarche et le processus d'apprentissage enclenché par l'enfant lui-même. Donette Littleton (1998) démontre bien que pour comprendre la relation entre le jeu qui est l'élément central dans le développement de l'enfant et la musique qui est elle-même centrale dans le développement du jeu à travers le temps et les cultures, il s'agit d'observer l'enfant et de prendre au sérieux les réponses qui ressortent clairement à travers son comportement. L'inventaire de comportements caractérisant les enfants âgés entre 0 et 6 ans présenté dans *La garderie une expérience de vie* de Bestallel-Presser *et al.* (1984), regorge de comportements attestant du développement musical de l'enfant et ce, malgré le fait que ce ne soit point le but visé de l'ouvrage. Récupérer en partie ce contenu en fonction du développement musical, apporte des réponses spécifiques aux recherches les plus récentes. En plus de la valeur accordée aux comportements et aux informations pertinentes qui en découlent, l'environnement de l'enfant représente un autre élément essentiel.

" Il y a probablement plus de différences entre les cerveaux humains qu'entre ceux de n'importe quelle autre espèce animale car ils se développent en grande partie par leur interaction avec le monde extérieur. " (Ornstein et Thompson (1984) cité par Sousa, 2002)

Toutes ces données doivent demeurer présentes et voici la démarche suggérée pour effectuer une synthèse qui englobe les contenus musicaux impliqués:

Dans un premier temps, il s'agit de produire un résumé des principales *approches* découlant des composantes et du développement musical perçues chez l'enfant, incluant les enjeux impliqués dans la démarche d'apprentissage. Cela, à partir de

divers auteurs influents qui ont expérimenté sur plusieurs années l'éducation musicale de jeunes enfants dans un souci de respecter l'approche globale et le rythme de chacun. Dans un deuxième temps, présenter un aperçu des types de *jeux musicaux* les plus couramment utilisés par les enfants, afin de nous éclairer sur leur démarche et sur les moyens utilisés pour soutenir et stimuler leur développement musical.

Ces deux aspects viennent clôturer la partie théorique de cet essai et nous introduisent à la seconde partie plus pratique qui consiste à créer des liens concrets à partir des données et des orientations récoltées auprès de l'ensemble des chercheurs.

1.3.1 Principales approches musicales

Les éléments caractérisant les principales approches musicales sont :

- *L'audition*
- *La voix*
- *Les instruments*
- *Le mouvement*
- *Le rythme*

Ces éléments représentent les principales ressources propres à l'humain lui permettant d'appivoiser et de développer ses aptitudes musicales. Mis à part l'instrument qui représente un outil ou une extension de nos propres ressources, tous ces éléments font partie de nous et de notre développement personnel. Je qualifie ces éléments d'approches, puisqu'il s'agit d'angles sous lesquels nous abordons la musique. Pour percevoir tout le potentiel de jeu sonore et musical que chacune de ces approches implique, il est utile de les diviser. Dans les faits, elles se chevauchent et s'influencent les unes par rapport aux autres. Malgré que certains auteurs semblent favoriser une approche plus qu'une autre, elles sont toutes indissociables et contribuent ensemble à offrir une approche musicale plus globale que spécifique.

L'audition

À sept mois de vie intra utérine, le fœtus est habituellement muni d'un appareil auditif fonctionnel. Le foetus peut entendre et, dès sa naissance, il est en mesure de reconnaître la voix de sa mère (Martino, 1985). Dans les premières années de sa vie l'enfant se découvre tout comme il découvre le monde qui l'entoure à travers ses sens. Ce qui était naturel va peu à peu devenir quelque chose qui s'apprend et se développe car, si entendre se fait normalement tout seul, écouter demande un effort de concentration. Entendre et écouter des voix, des musiques, des sons, implique la concentration, l'attention, la mémoire et la reconnaissance auditive ainsi que la perception, la discrimination et la différenciation des sons. À la base, qualifier le son entendu aide à le comprendre et à le définir; l'enfant y amorce son jugement sonore. Plusieurs qualités sonores (composantes du son) incluant leurs contrastes respectifs font l'objet de jeux pour l'enfant qui porte attention:

- Bruit/Silence
- Intensité (faible/fort)
- Tempo/Rythme (lent/rapide)
- Durée (court/long)
- Hauteur /Registre (grave/ aigu)
- Timbre (clair/sombre)
- Densité (peu/beaucoup)
- Texture (lisse/rugueux)
- Espace (près/loin)

À l'audition, le jeune enfant perçoit une variété de nuances sonores, de nature rythmique, mélodique et harmonique. Sans savoir exactement comment l'enfant exerce et explore son attention auditive, nous pouvons constater qu'il développe son ouïe dans les premières années de sa vie, ce qui lui permet de mieux connaître et

identifier son environnement, de communiquer et d'être en relation avec celui-ci. La variété, la nouveauté et également la répétition captent, maintiennent et renouvellent son attention. En pratiquant l'écoute, l'enfant arrive également à mieux se connaître puisque les sons émis transmettent toute la gamme des émotions possibles. La sensibilité et la réceptivité démontrées dès le plus jeune âge face aux contrastes et à la grande variété de nuances émises dans les sons et la musique stimulent l'ouïe mais aussi la capacité de l'enfant à réagir personnellement aux sons et à les reproduire.

Compte tenu que l'enfant s'apaise et se calme lorsqu'il entend une voix, un chant ou une musique connue mais que l'écoute de nouveaux sons captent fortement son attention, l'équilibre doit se faire entre la répétition et l'exploration auditive. Également, parce que l'appareil auditif peut-être endommagé par une surexposition prolongée aux bruits et que le silence augmente la qualité d'écoute, il est important de doser les moments d'écoute, de silence, en plus de procéder à des choix d'écoute en conséquence (Bustarret, 1975, 1984). D'après Martenot (1996), l'écoute d'œuvres importantes (sonates, concerto, symphonies etc.) et de qualité ne peut-être que bénéfique, mais...

" si l'enfant n'a pas tout d'abord la mémoire meublée de thèmes simples, de phrases du folklore enfantin à *la mesure de sa mémoire*,... toute cette musique qui peut chanter en nous, s'enregistrera difficilement; l'enfant prendra plus l'habitude d'une " écoute passive " que d'une " audition active " qui développe le sens musical. " (Martenot, 1996, p. 26)

Et puis,

" Le seul fait de *penser* à une mélodie, provoque dans la gorge les mouvements musculaires nécessaires pour l'émission vocale de cette mélodie. Il est donc bon pour développer l'oreille de l'enfant de cultiver sa voix. " (Jaques-Dalcroze (1912), 1965, p.48).

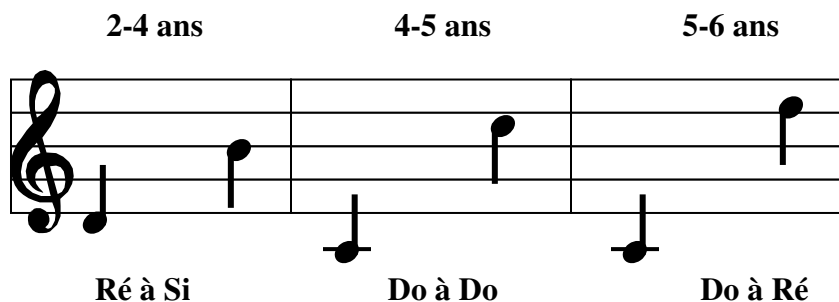
La voix

" La voix est le moyen de reproduire le son; elle nous permet de nous rendre compte de l'idée que l'oreille s'est faite du son. " (Jaques-Dalcroze (1912), 1965, p.37). Dès les premiers mois de sa vie, l'enfant expérimente sa voix à travers le babille, les gazouillis, les cris, les pleurs, puis à travers les syllabes, les mots, les phrases et l'exploration vocale qui mènent peu à peu au chant. Au départ, les intonations et les nuances, les variations perçues dans les voix familières captent son attention et le guident dans son exploration vocale. Selon Bustarret (1984), vers l'âge de 15 mois, les enfants prennent plaisir à entendre leur voix transformée, lorsqu'elle est projetée dans des cylindres ou tubes de toutes sortes qu'ils portent à leur bouche. Cet outil semble décupler leur plaisir à jouer avec la voix.

Les chansons, les comptines et les échanges verbaux semblent être très appréciés pour leurs aspects expressifs (sens tonal, mélodique, rythmique, harmonique et autres variations sonores). L'enfant procède par imitation tout comme il procède à l'exploration vocale de façon créative, naturelle, spontanée. L'enfant qui exerce et explore sa voix, fait d'abord appel à sa perception auditive pour développer son sens tonal et sa représentation auditive. Selon Martenot (1996), c'est la justesse de la voix qui est en jeu dans la possibilité ou non qu'a le jeune enfant d'entendre et de réentendre des mélodies simples au cours du très jeune âge. Il s'agit de pratiquer le chant intérieur, d'imiter des sons, des chants pour que ce chant libre soit aussi ce qui " exerce l'organe vocal à acquérir la liberté et la souplesse permettant l'extension progressive de la tessiture " (Martenot, 1970, p. 39)

D'autres facteurs sont identifiés par l'auteur pour expliquer le fait de " chanter faux " et dont j'ai pu moi-même constater la véracité dans ma pratique d'enseignante. Cela se manifeste lorsque la respiration de l'enfant ou même de l'adulte s'avère limitée (stress qui oppresse par exemple), lorsqu'il y a insuffisance d'attention auditive, qu'une inhibition résultant d'une crainte de mal chanter est présente et qu'un manque

de dissociation entre le chant intérieur et le chant réel se présente. Martenot (1996) conseille de permettre aux enfants de trouver par eux-mêmes les sons justes. Warner Laverne du *Texas child care* (1999), parle de laisser l'enfant entonner le chant enfantin connu dans la tonalité qu'il désire et de se coller à sa hauteur. Il parle également des enfants qui explorent déjà à l'âge de 4 ans la quinte mi-do de façon spontanée tout comme l'importance de faire du chant enfantin l'élément de base du développement musical des jeunes enfants. Sur ce dernier point, Orff et Kodaly sont des précurseurs. Aussi, pour contrer la difficulté de certains enfants à reproduire une mélodie simple et à chanter juste, la pratique répétée du folklore enfantin en bas âge fait l'unanimité chez tous les auteurs comme première solution. Cette pratique a en plus comme avantage de respecter le rythme de chacun et de sauvegarder les notions de jeu et de plaisir si chères à l'enfant. Pour prendre connaissance de la tessiture naturelle des enfants, voici ce que Abbadie et Gillie (1973) en disent (cités par Pineau 1983, p. 21) :



Finalement, pour utiliser sa voix, l'enfant utilise son souffle et il le fait tout naturellement dès la naissance. Par contre, la respiration de l'enfant est abdominale et limitée puisqu'elle se développe au fur et à mesure que ses poumons prennent de l'expansion et que le muscle du diaphragme ainsi que ceux costo abdominaux se développent. C'est la respiration combinée à la gestion de l'air par le contrôle de ces muscles qui exercent une pression et dirigent l'air vers la trachée, puis vers le larynx et les cordes vocales; ce qui permet de sortir un son naturel sans forcer la voix. L'enfant l'exerce tout naturellement et habituellement à la mesure de ses capacités.

Cependant, à mesure qu'il grandit, que l'enfant est exposé à un stress ou de façon générale, qu'il absorbe le rythme de vie accéléré de son environnement, exercer sa respiration devient un soutien utile pour sa santé. En ce sens, aider l'enfant à protéger et donc à prendre conscience de sa voix et de sa respiration dans l'exploration de divers sons qu'il prend plaisir à imiter, à répéter (ostinato vocal) ou à inventer, est une façon d'intégrer de bonnes habitudes à cet égard. D'ailleurs, nous pouvons avoir un aperçu de l'exploration vocale sur toute l'étendue de la planète en consultant l'imposant travail de Francis Corpataux dans sa cueillette de voix d'enfants du monde présenté sur 14 CD distincts. Cette écoute nous renvoie à nous-même et nous fait réfléchir sur nos pratiques, les moyens et le temps que nous consacrons à explorer notre voix, à permettre aux enfants en plein développement de se l'approprier.

L'instrument

L'instrument est un outil que l'humain a développé au cours de siècles d'existence pour enrichir son exploration du monde sonore et musical. Dans ce sens, nous pouvons considérer que le magnétophone et tout appareillage électronique (systèmes de sons, instruments électriques, ondes sonores, ordinateurs, etc.) sont des instruments utiles à poursuivre cet objectif. Puisque la recherche concerne les jeunes enfants, les instruments ici considérés sont de nature simple : percussion corporelle, instruments de percussion, jouets sonores, magnétophones etc.

Dans sa démarche d'exploration, tout petit, l'enfant tient le hochet ou tout autre objet sonore fermement et, à travers l'évolution de son développement physique et moteur, il les reprend sans cesse et les explore de façon à enrichir son dialogue avec le son, le rythme, le mouvement; l'instrument sonore est l'outil qui l'accompagne dans le développement de son processus créateur, ainsi que dans l'exploration de son intelligence musicale et cet instrument est tour à tour son corps, sa voix, l'objet, l'environnement physique. Qu'il s'agisse d'instrument sonore fabriqué, récupéré ou

acheté, tous ces matériaux sonores et ces instruments doivent être bien ciblés, facilement identifiables, accessibles et manipulables, afin d'encourager et faciliter l'exploration qui peut en découler. Ainsi, la manipulation d'instruments permet à l'enfant d'actualiser l'expérience auditive et de la transformer concrètement et personnellement en jeu. Pour maîtriser la manipulation d'un objet, il y a un besoin de répétition, répétition qui aussi, est nécessaire pour intégrer une mélodie et la reproduire. Une fois la manipulation acquise, l'enfant exerce son geste, son mouvement et sa coordination et c'est seulement à ce moment que la répétition lui permettra de vraiment explorer le son et le rythme à travers l'objet sonore qui soutient tout autant sa démarche motrice que musicale. Puisque l'objet ou l'instrument fait du bruit et que cela représente souvent une source de stress pour l'adulte, l'enfant a très peu d'occasion de s'exercer pour approfondir son pouvoir sur les sons et les rythmes engendrés par ses mouvements. Autrement dit, les compétences musicales des jeunes enfants peuvent difficilement se développer si le réflexe est de calmer ses ardeurs en faisant cesser ce bruit dans lequel l'adulte ne perçoit que du vacarme et du mouvement plutôt qu'une démarche sonore, motrice et musicale.

L'encouragement est donc une question de conscientisation, de compréhension, d'approche et d'organisation. Citons par exemple l'organisation d'un centre à la petite enfance équipé d'un poste d'écoute branché à un système de percussion ou à un clavier permettant à l'enfant de s'entendre sans être entendu des autres. Cette solution pallie au bruit engendré par l'exploration instrumentale, (sauf la percussion corporelle, vocale et autres percussions) mais la limite tout de même et ne saurait être significative que si l'enfant a régulièrement l'occasion de partager les résultats de son exploration avec l'adulte et ses pairs de sorte qu'il reçoive les encouragements et donc le soutien socio affectif nécessaire qui, tel que nous l'avons vu, constitue la pierre angulaire dans la motivation à poursuivre l'exploration enclenchée. L'approche étant globale, nous pouvons en dire autant pour l'ensemble des composantes musicales (approches musicales et jeux sonores).

Le mouvement

Il est facile d'observer les mouvements qu'engendre la musique chez l'enfant dès sa naissance jusqu'à un âge avancé. La musique naît d'un geste, d'un mouvement et les enfants sont là pour nous le rappeler. Des gestes sont d'abord réflexes et des mouvements sont déjà en place (battement de cœur, mouvement respiratoire, etc.). À partir de gestes d'abord imprécis, aléatoires et peu à peu intentionnels, l'enfant évolue et réalise vite que son geste provoque un son. Bustarret (1984) en fait d'ailleurs un critère essentiel au choix d'objets sonores afin de respecter ce pouvoir qu'a l'enfant sur ces derniers; " que le son soit lié au geste ", en plus de l'importance de la maniabilité qui lui donne la possibilité d'explorer à sa mesure.

Frotter, frapper, agiter, souffler, pincer provoquent des sons que l'enfant cherche à répéter sans relâche. À mesure que sa coordination se développe, c'est le corps qui devient musical à travers la percussion corporelle, le chant et la danse. " Très souvent, c'est le goût pour le mouvement rythmé qui finit par faire aimer la musique à un enfant possédant peu de qualités auditives. " (Jaques-Dalcroze (1912), 1965 p.49) Soulignons toutefois que le mouvement tout comme le rythme qui l'accompagne, sont deux aspects peu encouragés dans notre culture occidentale, surtout s'ils engendrent des sons comme l'enfant qui frappe les mains sur la table, qui tambourine et agite un instrument à répétition ou qui explore sa voix intensivement. Ces manifestations exploratoires, pourtant à la base d'une démarche musicale, sont bruyantes et sont davantage une source de stress chez bon nombre d'éducatrices qu'une activité éducative de nature expressive et musicale. En être consciente et changer son regard, puis trouver des solutions qui rendent ces manifestations sonores possibles (ex. : contrôler les types de matériaux utilisés, contrôler le nombre d'enfants dans une même pièce ou encore rendre possible l'écoute active d'un ou de deux enfants à la fois) est constructif et bénéfique au développement de l'enfant.

Heureusement, à l'inverse, il y a des manifestations moins bruyantes qui sont encouragées comme le poupon qui bouge vigoureusement son tronc sur la musique, l'enfant qui tape ses petites mains l'une contre l'autre ou celui qui fait la ronde en tournant sur lui-même. En mouvement, l'enfant utilise l'espace et prend un réel plaisir à se regarder bouger dans un miroir tout jeune et ce, jusqu'à un âge avancé ne l'oublions pas. Encore une fois, le mouvement que déclenche l'écoute d'une musique ou l'expression d'un chant est souvent réprimé parce que le mouvement déplace de l'air et crée une agitation qui rend mal à l'aise l'éducatrice qui a peur de perdre le contrôle du groupe. Mais la musique, la chanson est un mouvement vivant en plus d'être parfois un encadrement en soi; quant à l'agitation qui peut s'en suivre, il s'agit de reprendre ou de faire un retour au calme en jouant avec les contrastes et les nuances sonores par exemple. En réalité, les enfants qui sont retenus de bouger sont davantage nerveux et désorganisés que ceux qui profitent d'occasions régulières de s'exprimer avec tout leur corps à travers la musique. L'un des leaders du mouvement Carl Orff aux États-unis, Tossi Aaron (1977) affirme que la danse folklorique " comprend le plus riche inventaire d'idées touchant le mouvement naturel suivant des structures formelles satisfaisantes " (Aaron cité par Françoise Grenier (1982)). " Dans un article sur la danse élémentaire, Günther (1962) *associée de Orff*, rappelle que tous les mouvements dont l'homme se sert dans la vie sont découverts et développés au cours de l'enfance " (Grenier, 1982). La musique, le chant, la danse sont de puissants moyens pour permettre cela, les utilisons-nous vraiment ?

Le rythme

L'enfant nous démontre clairement par ses réactions que le rythme est bien vivant, qu'il est énergique, qu'il est l'essence même de la musique, qu'il est indissociable du geste et du mouvement. De façon spontanée, l'exploration motrice le mène à évoluer rythmiquement en présence de musique, de chanson et parfois même, sans l'une ou l'autre. L'enfant bouge les bras et les jambes et/ou crie en réaction aux sons, puis il y ajoute le tronc en marquant pratiquement la pulsation en posture assise ou à quatre

pattes. Puis, installé debout avec appui sur ses jambes de façon précaire, il marquera tout de même la pulsation de façon répétée accompagnant ce jeu avec des sons. Il marche, court, bouge et danse et raffine peu à peu les gestes et les sons vocaux en marquant le tempo ou parfois des cellules rythmiques si la musique est présente. Selon le répertoire qui le stimule à travers la percussion corporelle, vocale ou instrumentale, l'évolution se fait du simple au complexe, à l'image de son développement; d'abord, il semble rechercher la pulsation sur le tempo, puis éventuellement le rythme à travers des cellules rythmiques répétées. Mais aussi, à un autre niveau, "*Le sens du rythme musical n'est pas seulement de nature motrice, il est aussi de nature affective.*" (Martenot, 1996, cite Teplov, p. 27)

" Le mot rythme, en latin : " rhéos ", " je coule ", évoque la continuité de mouvements des flots d'un fleuve que rien ne saurait arrêter. Tout comme le bercement dont l'importance est préconisé, surtout, s'il est accompagné du même chant pour favoriser les trois aspects suivants :

1. Un développement du sens du rythme par la sensation corporelle globale du balancement associé au son;
2. Une impression de sécurité, car le son musical lié à l'enveloppement maternel représente le support du sentiment d'amour et de tendresse qui émane de la mère. C'est déjà la magie du rythme qui anesthésie, en liaison avec la musique qui console;
3. Un embryon de mémoire musicale, l'enfant trouvant dans la répétition du même air jour après jour, un début de structuration d'une forme musicale.

(Source : Martenot, 1996, p.23)

Martenot précise que le tempo est étroitement lié aux aspects physiologiques et qu'il peut différer selon le tempérament, l'état de santé et l'âge, en soulignant que chez le jeune enfant, le tempo est sensiblement plus rapide (110 à 120) que chez l'adulte ou le vieillard (65 à 80), nettement plus lent. Jaques-Dalcroze avait déjà fait ressortir plusieurs éléments qui font du rythme un élément fondamental dans le développement musical; " Le rythme est du mouvement, le mouvement est d'essence physique, tout mouvement exige de l'espace et du temps, l'expérience physique forme la conscience

musicale [...] " (Jaques-Dalcroze (1907), 1965, p.40). Inspiré lui aussi de ce pionnier, Carl Orff partage son cheminement et explique son approche :

"L'unité de la musique et du mouvement [...] est très naturelle pour l'enfant. Ce fait me donna la clé de mon nouveau travail pédagogique, *mais* [...]. Les lacunes m'apparurent clairement [...] nous n'avions jamais accordé à la voix chantée, ni au parler rythmé leur place véritable. Maintenant, l'appel, la rime, le mot, le chant sont devenus les facteurs décisifs parce qu'avec des enfants, il ne peut en être autrement. Mouvement, chant et jeu (instrumental) devinrent alors unité. " (Orff (1963) traduit par M. Corneille).

Kodaly abonde dans le même sens en faisant de l'utilisation du folklore enfantin l'élément clé de son approche. Ainsi :

«L'étude du rythme est essentiellement lancée à partir des mouvement naturel de l'enfant dans l'approche Jaques-Dalcroze, à partir de la langue parlée et du mouvement dans l'approche Orff et à partir de motifs isolés dans les chansons dans l'approche Kodaly» (Comeau, 1995, p.82)

Martenot fait lui aussi de la langue le premier véhicule rythmique idéal, en le dissociant toutefois de l'aspect mélodique. À ce propos, un parallèle est à faire avec notre culture occidentale où l'aspect mélodique revêt depuis plusieurs siècles une importance majeure dans notre musique, ce qui ressort dans la culture enfantine chantée. Cette même musique évolue sous l'influence rythmique et harmonique de l'Afrique depuis pratiquement un siècle et la "mondialisation " musicale des dernières décennies stimule et influence de plus en plus notre imaginaire musical. Cette ouverture sur le monde est aujourd'hui perceptible dans la musique pour enfants, ce qui engendre une influence dans nos choix, dans nos pratiques et donc, dans le développement musical des enfants eux-mêmes.

1.3.2 Les jeux sonores et musicaux

" La répétition d'un stimulus forme un souvenir " Sousa (2002) et c'est exactement ce que l'enfant fait tout naturellement en refaisant les mêmes jeux à répétition. C'est aussi en répétant telle musique, telle chanson, telle danse ou encore tel geste, que nous adoptons son mode d'apprentissage et stimulons son développement global et musical, en autant que cette approche s'inscrive dans un contexte qui ait un sens pour le poupon et l'enfant. En fait, le contexte et le sens sont souvent offerts par l'enfant qui initie lui-même plusieurs gestes, sons et rythmes à répétition et où le dialogue avec les pairs et les adultes enrichi sa démarche. En effet, en corrélation avec les recherches impliquant la communication des émotions voici que,

"Selon E.Z. Tronick (1989), lorsque le bébé réussit à se rapprocher des gens et des objets et à maintenir un équilibre émotif convenable, il se sent joyeux ou tout au moins intéressé. Mais si quelqu'un qui s'occupe d'un bébé ignore son invitation à jouer ou insiste pour jouer même après que le bébé ait indiqué que cela ne l'intéressait pas, ce dernier ressentira de la colère ou de la tristesse. Les deux personnes participent donc au résultat des échanges et chacune stimule l'autre. " (Olds et Papalia , 2001, p.143)

En matière de disposition affective, le constat est clair quant à l'impact produit sur le jeu et donc l'apprentissage et cela se fait en association avec la coopération provenant de l'environnement humain; les deux aspects jouent un rôle complémentaire déterminant. Concernant les contenus abordés, les récentes données scientifiques concordent avec ceux présentés dans les principaux ouvrages antérieurs. À titre d'exemple, les contenus musicaux restent assez semblables aujourd'hui à ceux que prônait Jaques-Dalcroze, ce musicien pédagogue novateur du début du XX ième siècle inspiré par Rousseau et Piaget. Tout de même, grâce aux recherches provenant de domaines très variés, comme par exemple en éducation, en neurosciences ou en sciences cognitives, l'application concrète des pratique éducatives engendrée par une meilleure compréhension de l'évolution, stimule les approches qui ont largement évolué depuis les dernières décennies. La pédagogie et le rôle de l'adulte acquièrent

une dimension coopérative beaucoup plus importante et ainsi plus proche de la démarche et des compétences reconnues et identifiées chez le jeune enfant jusqu'à ce jour.

À propos du jeu et particulièrement du jeu musical, rappelons ici les étapes de développement mis en association par François Delalande (1984) et qui ont été citées précédemment. Voyons ici à établir parallèlement quelques exemples qui permettent de représenter plus concrètement, la possible coopération de l'adulte avec l'enfant dans ses jeux sonores et musicaux:

Le jeu musical en lien avec le jeu sensori-moteur (0-2 ans)

Le chant et la musique doivent susciter un intérêt positif (l'enfant est réceptif) et être accompagnés de ce que les sens peuvent offrir d'intéressant à l'enfant: le toucher, les sautilllements, les bercements, les chuchotements, les jeux de voix et de rythme, l'accès au matériel sonore pour le manipuler, les dialogues sonores expressifs, le contact visuel et les explorations du corps comme instrument mélodique et de percussion, etc.

Le jeu musical en lien avec le jeu symbolique et (3-5 ans)

Sans oublier ce qui est déjà en place (sensori-moteur) et qui se poursuit et s'affine, la musique, le chant, la danse, la percussion corporelle et instrumentale doivent permettre à l'enfant de bouger à sa mesure, mais aussi de se mettre dans la peau des personnages. Beaucoup de personnages font partie des chansons et d'autres sont suscités par la musique et son imaginaire. Ce sont les jeux de rôles répétés et l'aspect théâtral qui captent son intérêt en association avec son corps et ses émotions qui se mobilisent pleinement pour participer.

Le jeu musical en lien avec le jeu de règle (6-12 ans)

En plus des éléments précédents qui sont en place, l'intérêt évolue vers la possibilité d'inventer des règles et de les appliquer. Le jeu musical doit pouvoir se complexifier, les rôles se diversifier et se diviser. Un chant, une danse, un jeu musical ou instrumental doivent comporter des défis de plus en plus grands, afin de capter son intérêt. Inventer ses propres règles le motive parce que l'enfant évolue au plan social, il est donc stimulant de chanter plusieurs couplets de chansons, de les diviser, les transformer (même chose pour la danse ou l'accompagnement de percussion), dans un contexte où l'organisation de règle représente également un défi accessible.

Les jeux sonores adoptés principalement par les enfants de façon libre et spontanée, sont des jeux où l'enfant prend plaisir à travers son corps, son esprit et son imaginaire à explorer tout ce qu'il est, en association avec tout ce qui l'entoure. Il faut pour cela, s'outiller pour respecter les capacités et le mode d'apprentissage de l'enfant qui passe par les trois actions suivantes; "percevoir, réagir et faire" (ministère de l'éducation, 1988). Ces trois actions ramenées dans un contexte d'activités libres, semi dirigées ou dirigées et où les jeux musicaux peuvent avoir libre cours, s'enclenchent déjà plus spontanément si l'environnement offre :

1. Un soutien humain (être, connaître, faire), ce qui implique:

- Adopter des attitudes positives face aux initiatives musicales ou difficultés rencontrées par l'enfant; écoute, communication, coopération, respect, créativité;
- Connaître chaque enfant (personnalité, intérêts, capacités et limites, etc.) et connaître l'environnement qui l'entoure (humain et physique)
- Adapter l'environnement de l'enfant afin de le soutenir dans son développement global; organiser, planifier et animer.

2. *Un soutien technique* (l'environnement physique), ce qui implique:

- Lieu physique : Espace et/ou aménagement qui répondent aux besoins de bouger, soit pour des périodes spontanées ou pour les autres moments et jeux prévus régulièrement à l'horaire;
- Matériel auditif : Instruments, jouets sonores et matériaux de récupération pour fabrication et exploration. Système audio, enregistreuse, micro, écouteurs, cassette/CD et cassettes vierges pour échanges, écoutes et exploration;
- Soutien visuel : Images, mots et portées illustrant les chansons; livres, grands cartons et cahier de chanson illustré. Miroirs qui permettent de se voir en action.

Dans un contexte de groupe où il faut soutenir l'écoute, l'entraide, la coopération, l'exploration, l'estime et l'affirmation de soi, l'enfant est volontaire à s'engager lorsque :

- Les consignes de jeu sont courtes, simples et graduelles;
- Le jeu permet de vivre un sentiment positif : réussite, valorisation, défi accessible;
- Le langage et le vocabulaire sont imagés, symboliques et significatifs;
- Le jeu lui permet d'explorer activement avec tout son corps.

Dans ce qui suit, l'ouvrage de Garon (2002) et sa classification du matériel et des types de jeux associés est une source d'inspiration importante. Ces contenus ont été sélectionnés et surtout adaptés en fonction des possibilités de jeux offerts en parallèle avec les jeux de nature musicale. Il faut donc comprendre la liberté prise ici à défaut d'avoir pu trouver d'autres sources à cette documentation jugée utile à ce travail.

Les types de jeux sont ici orientés en fonction du développement musical; on pourrait donc les identifier comme types de jeux sonores et musicaux dans lesquels l'enfant s'implique seul ou accompagné avec un niveau d'engagement plus ou moins grand selon ses capacités, ses intérêts et/ou les possibilités offertes par son environnement physique et humain. Voici les types de jeux étant associés à ce contenu.

1.3.3 Les types de jeux associés

Jeux d'exploration et d'improvisation : Jeux où la curiosité, le questionnement et la confiance permettent de s'engager dans un processus créateur qui favorise la recherche et la création d'expériences sonores et musicales, que ce soit à partir de la voix, du corps, d'instruments, d'objets ou de sons;

Jeux d'écoute : Jeux où l'utilisation de l'ouïe combinée à la concentration permet d'obtenir l'attention auditive nécessaire pour écouter l'environnement sonore et musical;

Jeux d'identification : Jeux où le vocabulaire sert à nommer et donc à identifier par le biais du langage verbal ce qui est vu ou entendu (l'objet sonore, la voix, l'instrument, le son, etc.);

Jeux de mémoire : Jeux où les bruits, les sons et toutes les variations possibles de musiques, de mélodies et de rythmes captent l'attention auditive de façon assez répétitive et significative pour être gardés en mémoire;

Jeux de reconnaissance : Jeux où la mise en mémoire est nécessaire envers la source sonore ou musicale (bruit, son, rythme, instrument, voix, chanson ou mélodie) pour ensuite pouvoir démontrer sa capacité à la reconnaître soit par désignation ou par identification;

Jeux d'imitation (d'expression sonore et dramatique) : Jeux où l'enfant s'exerce à répéter le plus exactement possible ce qu'il voit et entend autour de lui afin de développer sa propre capacité d'expression (vocale, corporelle, instrumentale, musicale, émotive et théâtrale) associée aux personnages et aux contenus musicaux des comptines, des chansons, des musiques puisque cela comporte un attrait majeur lors de leur exécution;

Jeux de classification : Jeux où les sons, les objets sonores et les instruments sont classés par catégories de toutes sortes (matériaux, qualités sonores, types de musique ou de chanson, etc.) afin de créer diverses associations et dissociations possibles;

Jeux de sériation : Jeux où une suite de sons composée de notes, de rythmes ou de bruits, créer une série de sons qui, reprise à répétition dans le temps, forme un ostinato (formule rythmique ou mélodique répétée);

Jeux d'expression vocale et instrumentale: Jeux où le chant est a capella (voix seule) ou accompagné de percussions et d'instruments. Également, les jeux où les mots, les situations, les images, les contes, etc., suscitent l'utilisation d'instruments et/ou de la voix et deviennent un langage artistique au plan musical (sonore, rythmique, mélodique et/ou harmonique);

Jeux d'expression verbale : Jeux où la musique fait appel aux mots pour être partagée et traduite; une musique inspire un conte, une chanson, une causerie, un poème, des pensées, des secrets, etc.;

Jeux d'expression corporelle : Jeux où les gestes, les mouvements et la danse forment le langage du corps aussi appelé expression corporelle. La musique et les chansons inspirent la gestuelle du corps et soutiennent son expression dans sa dimension artistique;

Jeux d'expression graphique : Jeux où le geste traduit la pensée et la perception en utilisant la matière (papiers, peintures, crayons et matériaux divers) pour exprimer ce que l'on veut représenter graphiquement. La musique agit comme support à l'expression graphique ou inversement la musique peut-être traduite graphiquement.

Dans tout cela, il faut reconnaître que chaque enfant se développe à son propre rythme; l'adulte intervenant auprès de celui-ci saura détecter et respecter ses particularités afin de lui permettre de se développer harmonieusement. Le milieu familial de l'enfant, la diversité culturelle de même que les valeurs propres à chaque milieu de vie, sont des facteurs influant sur le jeu et donc sur le développement. L'attitude positive de l'adulte qui fait confiance aux compétences de l'enfant, qui l'encourage et qui lui apporte le support nécessaire (humain et physique) pour ses initiatives sonores et musicales, influencera de façon déterminante sa motivation à apprendre et à se développer. Il faut retenir que l'adulte reste un modèle pour les enfants âgés entre 0 et 6 ans, ce qui implique de sa part une capacité à rester alerte, éveillé, attentif, ouvert, créatif, expressif et organisé. Au quotidien, cela se traduit par des activités musicales spontanées et planifiées visant à soutenir la démarche créative et musicale de l'enfant dans le respect de son développement personnel.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE PRATIQUE

2.1 LIENS CONCRETS ENTRE LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL ET MUSICAL DE L'ENFANT ÂGÉ ENTRE 0 ET 6 ANS.

Le fait que les capacités musicales des jeunes enfants en situation de jeux sont trop peu répertoriées, incite fortement à faire l'exercice de cibler - à partir des comportements associés au développement global - ceux qui traduisent des compétences musicales. Cela revient à faire ressortir plusieurs liens difficiles à établir pour les éducatrices qui se retrouvent dans le feu de l'action, là où leur capacité à observer est substantiellement diminuée. Cet exercice donne suite aux idées de Littleton (1998) et de l'ensemble des auteurs concernant la recherche de précision sur l'exposition des compétences musicales démontrées chez l'enfant. L'aspect novateur de cette recherche consiste donc à traduire et associer les diverses informations recueillies à travers l'actuelle recherche en association avec vingt années d'expérience dans le domaine; cette étape se traduit par le *tableau intégrateur* présenté ici et qui tente de faire ressortir parallèlement des faits d'observations associés au développement musical de l'enfant âgé entre 0 et 6 ans et l'environnement physique et humain qui tend à favoriser ce développement.

La première colonne du tableau intégrateur présente les faits observés chez l'enfant et principalement recueillis dans les ouvrages de Betsalel-Presser et Garon (1984). Les comportements musicaux sont sélectionnés à partir du développement global du jeune enfant pour traduire le potentiel et les compétences musicales de l'enfant âgé entre 0 et 6 ans. Les auteurs, Bestalel-Presser *et al.* (1984) offrent un ouvrage qui attire l'attention grâce à ses tableaux uniques, pratiques et concrets puisqu'ils exposent efficacement l'ensemble des faits observables du développement global de l'enfant; les trois livres ou trois volets, couvrent le développement global des enfants âgés entre 1 mois et 6 ans. Les trois volets sont structurés de la façon suivante :

- L'âge de la recherche et de l'identification (1 à 24 mois)
- L'âge de la démarche vers l'autonomie (2 à 4 ans)
- L'âge de la conquête de l'initiative (4 à 6 ans)

Pour chacun de ces volets, les auteurs ont appliqué à tous les âges les aspects du développement suivants: sensori-moteur, socio affectif, langage verbal et activités physiologiques. Les auteurs expliquent leur point de vue quant au choix de ne retenir que ces aspects; ils sont observables et c'est pourquoi le concept de la conscience de soi et le développement intellectuel se sont intégrés aux 4 aspects précédents. Ce qui porte malheureusement à confusion, c'est lorsque les auteurs continuent d'utiliser le terme sensori-moteur pour les enfants âgés entre 3 et 6 ans alors que cette étape du développement se transforme après l'âge de 2 ans. À cet égard, les termes retenus sont ceux adoptés par le programme éducatif des centres à la petite enfance (Gouvernement du Québec, 1997) dans les dimensions suivantes : intellectuelle, physique et motrice, langagière, morale, sociale et affective. Une autre mise à jour est effectuée sur le plan langagier et c'est principalement Olds et al. (2001) qui est la ressource utilisée. Outre ces mises à jour spécifiques, l'utilisation des écrits cités dans cette recherche sont utilisées pour vérifier et compléter l'information. Autrement, la position des auteurs concernant le développement global ou intégral des enfants est tout à fait actuel et se traduit par un souci de "favoriser la réflexion et l'analyse des formes d'interventions que chaque adulte adopte auprès des enfants " (Betsalel-Presser *et al.* 1984, volet 1, p.9) Il est important de préciser que malgré les nombreuses suggestions et pistes d'interventions suggérées dans ce guide (en référence à la deuxième colonne), la citation précédente conserve tout son sens. Ce ne sont là que des exemples servant à soutenir le travail des éducatrices qui jugeront par elles même le bien fondé des idées, selon la situation vécue. Les auteurs nous rappellent avec pertinence que le développement intégral des enfants se déroule en fonction de :

" Favoriser nettement le processus de développement plutôt que le produit résultant d'une action. [...] On sait maintenant que tout apprentissage se fait par une expérience. L'enfant doit pouvoir s'essayer plusieurs fois, répéter, recommencer, se tromper pour parvenir à maîtriser une habileté quelconque ; il faut apprécier l'énergie déployée par l'enfant dans cette démarche de croissance physique et mentale. On reconnaît par là l'importance des premières années de la vie pour l'ensemble du développement et la nécessité de ne négliger aucun des éléments impliqués dans ce long processus. " (Betsalel Presser *et al.* 1984, volet 1-2-3, p.11)

La présentation et la description minutieuse de toutes les actions observables des enfants âgés entre 1 mois et 6 ans fait la force de cet ouvrage qui traverse assez bien l'épreuve du temps. Cela représente une source d'inspiration qui stimule depuis longtemps ce besoin de présenter une information claire, concise, pratique et accessible. Malgré que l'ouvrage ne soit point destiné au développement musical, il s'avère très utile pour obtenir des liens concrets entre le développement global et musical de l'enfant. Il demeure que pour soutenir le travail des éducatrices, il faut compléter la démarche par une seconde colonne.

La deuxième colonne, présente les ressources humaines et physiques qui soutiennent l'enfant âgé entre 0 et 6 ans relativement aux comportements identifiés dans la première colonne, en plus des contenus musicaux qui viennent compléter ces informations. Dans l'ensemble, nous y retrouvons la synthèse et la continuité des contenus exposés dans le cadre théorique de cet essai.

NOTE : Dans le tableau intégrateur qui suit, il est plus difficile à certains endroits d'associer de façon horizontale toutes les informations pour faire correspondre les liens parallèles. Cela est parfois dû au souci d'éviter les répétitions excessives étant donné que certains contenus peuvent se retrouver dans une des dimensions du développement plutôt qu'une autre. Plus d'une fois, il est possible de répéter certains contenus dans toutes les dimensions du développement, l'essentiel étant que toute l'information se retrouve dans chaque tranche d'âge.

2.1.1 TABLEAU INTÉGRATEUR

Contexte d'éducation musicale en relation avec l'environnement humain et physique et le développement global de l'enfant.

0-1 an : dimension intellectuelle

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(0-3 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaît la voix maternelle • S'apaise au son de la musique douce, familière • Cherche la source du son, écoute attentivement des sons aigus <p>(4-6 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaît les voix, les bruits familiers • Reconnaît des musiques complexes • Imite systématiquement en présence d'un modèle et suite à une sollicitation. Enregistre ce qu'il entend; plus tard, il pourra reproduire les mélodies simples (à 2-3 notes) <p>(7-9 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répond quand on l'appelle • Cherche l'objet là où il l'a vu la dernière fois <p>(10-12 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cherche un objet caché (recouvert) • Imite des tons en notes soufflées • S'intéresse à écouter, à imiter des sons, puis des mots ("maman-papa", " non ") • Imite puis explore des sons connus puis nouveaux 	<p><u>Temps consécutif d'audition : entre 1 et 3 min</u></p> <p><u>Temps de participation à une activité : court et intense</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de la voix utilisée pour dialoguer, vocaliser, chanter et bercer. • Sélectionner des musiques apaisantes, familières pour les moments associés au repos. • Laisser aussi la place au silence et bannir les fonds sonores pour permettre d'entendre et d'écouter la variété des sons de l'environnement (intérieur, extérieur). • Actionner sans en abuser des mobiles sonores; préférer la voix chantée (berceuses). • Suspendre des clochettes ou carillons au-dessus de la table à langer (actionner, mettre à sa portée). • Chanter des chansons simples et utiliser des musiques en répétant leur utilisation quotidiennement et en les associant à un contexte précis : accueil/départ/dodo/jeux/changement de couche/ dîner ; répéter les mêmes chants, les mêmes musiques pour sécuriser et tout à la fois stimuler mémoire, reconnaissance et discrimination auditive. • Explorer quelques nouveautés pour stimuler l'attention et pour éveiller son ouïe. • Explorer la voix avec expression (hauteur, timbre, rythme, espace, intensité) à travers dialogues, chants, vocalises et jeux d'écho. • Offrir des objets sonores adaptés : diversité, qualité sonore, maniabilité, le son doit être lié au geste et observer l'enfant dans l'utilisation et l'exploration qu'il en fait (court, moyen, long terme). • Aller voir les sons extérieurs entendus, placer le système à un endroit stratégique lorsqu'il est utilisé (accessible, à la vue ou même caché volontairement pour en faire un jeu de cachette). • Réciter des comptines où on se cache le visage puis: " coucou ". • Jouer à cache-cache sonore à l'aide d'objets ou d'instruments (sous la couverture, dans le dos, endroits variés dans la pièce). • Avoir un contact visuel, toucher l'enfant, être expressive, se soucier de capter, stimuler son attention. • Observer réactions et activités musicales de l'enfant pour apprendre de lui, pour le comprendre et être à la hauteur de ses attentes, de ses besoins d'exploration. • Démontrer soi-même des attitudes d'écoute et de curiosité; s'impliquer dans les activités sonores et musicales pour soutenir et encourager sa démarche.

0-1 an : dimension langagière

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(0-3 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocalise et gazouille des sons à une voyelle, " ah, eh, uh " • Pousse des petits sons gutturaux, des cris de joie forts, des rires • S'amuse à faire des sons <p>(4-6 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combine des voyelles, gazouille, grogne • Vocalise spontanément en regardant des objets ou des personnes • S'amuse à faire des sons; produit au moins 4 sons, émet des cris perçants • Produit des sons chantants <p>(7-9 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocalise au moins 4 syllabes, combine 2 sons; progresse dans le gargouillement " mam-mam... ", quand il pleure " ah ah oh, oh eh eh "émet des consonnes individuelles" ba, da, ca ", puis émet des chaînes de consonnes et de voyelles <p>(10-12 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donne un nom à un acte ou à un objet; ce mot est généralisé • Combine des sons sans signification précise • Communique par signe, s'invente des jeux gestuels • Comprend le " donne-moi " • Produit 4 sons, émet des consonnes, puis 4 syllabes, puis 1 ou 2 mots 	<ul style="list-style-type: none"> • Porter une attention particulière à la qualité du langage ; choix du vocabulaire (simple sans être simpliste), prononciation, contenu relié au vécu de l'enfant. • Pratiquer les mêmes chansons connues de façon répétitive pour permettre l'intégration des premiers sons qui mènent au langage tant verbal que musical (sons variés, sens tonal, sens rythmique et expressif avec modulations variées). • Explorer les qualités expressives du son (qualités sonores) qui reflètent bien le vécu et les actions impliquées dans la communication et avoir conscience que la dimension musicale du langage capte son intérêt, • Introduire graduellement de nouvelles chansons ou changer un mot pour les personnifier quand l'attention semble s'émousser, sans délaisser ce qui est connu; chevaucher entre le connu et le nouveau. • Associer des sons (imitation) à un jouet, à un geste (chatouillis, balancement, percussion) et des chansons ou comptines à une image (petit cahier de chanson imagé, plastifié et accessible au poupon). • Être à l'aise et positive dans la capacité d'expression et être attentive aux effets provoqués pour chaque poupon. Chanter seule ne signifie pas un manque d'intérêt puisque l' enfant n'est que graduellement capable de chanter (sons, syllabes, mots, phrases) et qu'il a besoin d'écouter à répétition, d'enregistrer et de développer sa confiance avant de pouvoir s'exprimer et ce, à des rythmes bien différents pour chaque enfant (l'aspect affectif influence de façon importante la capacité d'expression). • Tenir un langage accessible à l'enfant, présenter des chansons proche de sa réalité : mots enfantins, langage imaginaire ou répétition de syllabes, etc. . ex. : <i>Pomme de reinette, Toc toc toc, Jamais on a vu, Do do l'enfant do, Trotte trotte cheval blanc.</i> • Explorer le langage du corps comme soutien aux chansons (jeux de doigts) et aux musiques (danse). • Être consciente d'être un modèle et donc soigner la qualité, la justesse du langage utilisé, tout en sauvegardant le plaisir de jouer quotidiennement avec l'enfant (langage du corps et de la voix).

0-1 an : dimension affective, morale et sociale

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(0-3 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaît la voix de sa mère; pleure; se calme lorsqu'il entend une voix familière <p>(4-6 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> Répond par des vocalises à la voix de l'adulte Différencie la mère des autres personnes Arrête de pleurer à l'écoute d'une musique douce Vocalise spontanément en regardant des objets ou des personnes Amorce des jeux de type social par des vocalises et des sourires; produit des sons de plaisirs, d'aise ou d'inconfort <p>(7-9 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> Premiers comportements imitatifs; imite des sons et des mots (écholalie), imite des sons non verbaux L'identification et la reconnaissance des sons, des mélodies apaise les peurs et sécurise Réaction de confiance envers les personnes familières et retrait possible face à un étranger Exprime des émotions plus différenciées : joie, peur colère et surprise 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser la voix, le chant, pour prévenir que l'on approche, pour introduire une action. Ex. : chanter une comptine pour indiquer que le moment du biberon, du dodo ou de la couche est arrivé. Instaurer des rituels pour permettre des points de repère et des habitudes dans les jeux sonores, les chants et les musiques exploités. Développer des jeux de dialogue (voix, chant) en explorant les émotions connues : joie, peine, colère, humour, etc.; trouver des moments pour le faire avec chaque enfant. Exprimer par le corps, la voix, les mimiques, de petits instruments, des musiques et des chansons la diversité des émotions observées et vécues par le poupon; démontrer de l'empathie face à l'enfant dans le comportement musical de l'adulte. Créer une complicité qui reflète les premiers signes de coopération entre l'adulte et le poupon : coopérer en soutenant et en stimulant la nature expressive et créative du bébé qui démontre son goût pour échanger des sons quotidiennement (très présent aussi entre 7 et 8 mois). Prévoir une petite comptine d'accueil ou de salutation avec les gestes de bisous ou de "bye bye". Reprendre régulièrement les chansons connues. Aider l'enfant à se déplacer, à trouver la source des sons et des musiques. Éviter les fonds sonores qui perturbent la reconnaissance des sons familiers mais également ceux que l'enfant produit par lui-même. Soigner la qualité de l'environnement sonore pour créer un climat en harmonie avec les besoins du poupon; périodes actives d'exploration, périodes d'écoute, périodes calmes et périodes silencieuses. Être capable d'assumer le modèle que l'adulte représente pour l'enfant côtoyé quotidiennement; être une référence qui chante, qui danse, qui écoute, qui s'exprime par des moyens variés : voix, corps, gestes, mouvements, percussion corporelle, instruments, dessin et théâtre; la chanson se transmet à l'aide de tous ces moyens d'expression et de communication.

...suite

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(10-12 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éprouve du plaisir à entendre les sons qu'il produit lui-même • Cherche à faire plaisir à l'adulte salue et dit " au revoir " • Il ressent et exprime une variété d'émotions : peur, joie, colère, etc. • Manifeste un début d'agressivité • Sourit avec discrimination, premières réactions d'anxiété et de peur • Vers un an, commence à exprimer plus clairement ses émotions, ses humeurs, ses ambivalences et des sentiments plus nuancés • Offre un jouet au miroir, recherche un public • Aime jouer à donner et à recevoir 	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre aux vocalises en jouant à répéter exactement dans le même ton, la même expression, ou la même onomatopée (perroquet); cela les amuse alors que faire cet exercice lorsque le poupon pleure, peut les calmer (dans un esprit d'empathie et non de moquerie) • Questionner de la voix et des yeux, bref installer des jeux de dialogues en jouant avec la voix et stimuler l'échange aux moments propices et donc tous les petits moments spontanés où l'enfant suscite l'attention; être très attentive aux réactions de l'enfant pour offrir le support nécessaire • Introduire graduellement la nouveauté, ex. : une nouvelle façon de chanter ce qui est connu (gestes, jeux de doigts, mouvements en rythme, variation du rythme, accompagnement (percussion corporelle ou instrumentale), changement de ton, insérer leur nom, etc. • Accompagner la diffusion de musiques enregistrées d'une activité ou d'une attention soutenue et partagée par l'adulte • Identifier avec des couleurs voyantes et variées les musiques utilisées pour que l'enfant puisse signifier clairement et facilement leur intérêt (cahier de chanson imagé, plastifié et disponible, CD et cassette identifiés, codifiées et bien en vue) • Communiquer avec l'enfant à l'aide d'objets sonores, de musiques, d'images, de jouets, de marionnettes à faire babiller et chanter dans une atmosphère détendue ou plus vive et empreinte d'écoute, de confiance et de complicité • Profiter d'un miroir à la hauteur de l'enfant pour chanter, danser et sautiller avec lui • S'assurer d'être en relation et de favoriser la communication avec chacun; contact physique, visuel, auditif bien établi

0-1an : dimension physique et motrice

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(0-3 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réagit aux bruits • Perçoit plus facilement les sons aigus, les écoute attentivement • Tourne la tête et les yeux vers une source sonore • Tient un objet dans sa main pendant une brève période • Secoue un hochet placé dans sa main <p>(4-6 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arrête de pleurer quand il entend de la musique douce • Saisit un hochet • Écoute des conversations • Réagit à la musique par des vocalises en différents tons <p>(7-9 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fait des mouvements de danse lorsque tenu debout; coordonne les jambes, plie les genoux • Frappe dans les mains en suivant la musique; frappe et agite un hochet; suit la musique par des balancements rythmiques <p>(10-12 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cherche de nouveaux moyens d'explorer les doigts et son environnement; déchire, tire, froisse, glisse, gratte, pousse, secoue, frappe des objets • Prend un objet avec l'index et le pouce, passe l'objet d'une main à l'autre, jette les objets au sol 	<ul style="list-style-type: none"> • Bannir les fonds sonores et montrer soi-même une attitude d'écoute. • Jouer à diverses cachettes auditives en explorant l'espace et les sons entendus : voix, système de son, jouets sonores, mobiles et sons de l'extérieur; s'en approcher puis s'en éloigner et vérifier la réaction pour recommencer selon l'intérêt suscité (attention à la fragilité des oreilles!). • Avoir le souci de découvrir graduellement diverses sonorités avec l'enfant qui explore les sons en courant, en marchant, en tapant sur le tapis, le plancher, au rythme de la musique, etc. • Avoir une variété de hochet ou de maracas avec des sons variés et qui se manipulent facilement. • S'exprimer avec aisance dans son corps, sa voix, ses mouvements et demeurer ouverte à l'expérience et à la pratique d'activités qui favorisent l'évolution continue des ressources d'éveil et d'expression musicale comme celle des poupons (audition, voix/chant, mouvement, rythme, instrument). • Danser, faire des gestes rythmés en chantant; ils observent. • Créer un contact physique le plus possible lors d'animation; faire sautiller sur les genoux, bercer, le soutenir sur ses jambes, jeux de doigt sur le visage, bouger les jambes, les mains ou la tête pour marquer le tempo. • Mettre des hochets (sons variés) à sa portée et les utiliser soi-même pour accompagner des chansons; pulsation sur le tempo, rythmes marquant les syllabes répétitives ou les fins de phrase. • Changer le contenu des casiers accessibles, ex. : à chaque semaine, enlever 3-4 objets ou instruments remplacés par d'autres et maintenir une rotation en observant les intérêts et les habiletés démontrées chez l'enfant afin d'ajuster votre approche en fonction de son développement. • Marquer la pulsation d'une comptine avec les mains de l'enfant (<i>tape tape, tape</i>), ou avec ses jambes (<i>1234567Violette</i>). • Faire des petites comptines à gestes, ex. : <i>Petit pouce es-tu là ? Toc, toc, toc, Petit poisson.</i> • Choisir des objets sonores en fonction de leur bonne maniabilité. • Rendre accessibles les mobiles sonores. • Permettre l'autonomie, le choix de son action sur les jouets sonores; rendre les objets sonores disponibles et être complice de son exploration même si c'est parfois bruyant (choix d'objets sonores en conséquence); faire le perroquet (imiter les rythmes qu'il fait) rendre les sons plus amusants pour tous.

1-2 ans : dimension intellectuelle

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(13-18 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les mots deviennent significatifs • Comprend le nom de certains objets • Réfléchit avant d'agir • Essaie vraiment de chanter • Expérimente pour découvrir, répète et explore de nouvelles façons; imite systématiquement avec essai de modèles nouveaux • Reconnaît des bruits familiers <p>(19mois- 24 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peut mouvoir ses yeux plus librement; est sensible aux champs périphériques, s'arrête pour examiner • Amorçe le passage de l'action à l'intention pour arriver au jeu symbolique et à la résolution de problèmes par la réflexion intériorisée; début de l'imitation différée • Apprend beaucoup de nouveaux mots • Chante des syllabes; répond rythmiquement à la musique 	<p><u>Temps consécutif d'audition : 1 à 3 min. et jusqu'à 4 min. à 2 ans.</u></p> <p><u>Temps de participation à une activité : varié et court; jusqu'à 5 à 10 min consécutives.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire vivre des activités courtes, mais souvent et régulièrement pour permettre à l'enfant d'enregistrer, d'explorer, de s'approprier, de pouvoir s'exécuter et tenter d'obtenir un résultat pour lui-même (réussite/satisfaction). Maintenir les jeux qu'il affectionne tout en étant ouvert à évoluer avec chacun. • Retenir que pour encourager l'enfant, il faut soi-même s'impliquer. Retenir que le silence, augmente la qualité d'écoute. • Chanter le répertoire déjà vu afin d'évoluer dans la stimulation que procure la musique des mots (mélodies/rythmes/sons) et son sens. Collaborer et se coordonner avec les adultes impliqués (éducatrices, parents) permet de connaître son répertoire préféré, de l'explorer différemment et de l'enrichir graduellement. Avoir un répertoire sur mesure pour toutes les situations possibles : accueil, collation, couche, transition, relaxation, danse, fêtes, thèmes, consolation etc. • Soigner l'environnement sonore (équilibre bruit/silence) et cibler les moments propices à l'écoute, à l'exploration sonore et au chant. • S'accompagner d'objets sonores, taper la pulsation dans les mains et sur les cuisses, faire des gestes répétitifs en rythme, danser à mesure que les chansons sont connues. • Proposer des jeux d'exploration sonore qui se coordonnent avec son intérêt pour la marche et les déplacements. Il est stimulé par tout ce qui les entoure : l'environnement regorge de ressources sonores à écouter, à explorer, à cacher et à découvrir. • Laisser l'enfant faire des expériences sonores en frappant sur différentes surfaces, écouter puis voir les sons entendus (à l'intérieur, à l'extérieur) et nommer le son (fort, faible, loin, piquant, cristallin etc.); • Choisir des chansons qui ont un sens pour lui, ex. : <i>Bateau, Michaud, etc.</i> • Accompagner la musique d'une intervention/activité où l'on mime l'action en profitant du soutien rythmique et vocal pour dynamiser le jeu; danser en imitant des chats qui se dandinent dans la rue et qui minaudent, des souris qui se sauvent, des éléphants qui s'amuse avec leurs trompes, des bébés chiens qui s'amuse avec leurs pattes, des grenouilles qui sautillent, des bébés que l'on berce, etc. • Exploiter les chansons connues en jouant avec les syllabes et les rythmes et en ajouter de nouvelles. • Permettre à l'enfant de s'exprimer rythmiquement de façon spontanée; avoir de l'espace, des petits instruments de percussion à sa portée et une attitude qui l'encourage et le valorise dans cette exploration rythmique; réponses rythmiques, vocales, instrumentales comme jeu de dialogue.

1-2 ans; dimension langagière

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(13-18 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aime les phrases rythmées • Utilise une gestuelle symbolique • Prononce jusqu'à 50 mots (à partir de 16 mois) • Les vocalises sont de plus en plus riches, ressemblant à une phrase • Chante des syllabes • Peut nommer et signaler les images d'un livre • Répond à quelques ordres verbaux <p>(19-24 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le vocabulaire s'enrichit et passe de 50 mots à quelque 400 mots • Peut identifier des images dans un livre • Forme des phrases de deux mots; répète les mots, nomme des objets, se nomme par son prénom, nomme quelques parties du corps, utilise verbes et adjectifs • Prononce la première phrase • Aime les phrases rythmées • Tout petit, il amorce une sorte de jargon, les vocalises sont de plus en plus riches • Utilise beaucoup le langage du corps; gestes imprécis et volumineux • Utilise moins de signes, nomme davantage les choses 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter la comptine rythmique; celle qui n'a pas toujours de mélodie et qui marque bien chaque syllabe, ex. : <i>Un, Deux, Trois, Une poule sur un mur, Ma p'tite vache, Pomme de reinette</i>, sans négliger celles inventées et celles adoptées par l'enfant. • Écouter des sons enregistrés, imiter et faire reconnaître sur des images en les pointant et en les nommant (animaux, instruments, objets sonores, chansons). • Faire deviner quel est l'objet sonore ou petit instrument entendu ou imité (caché derrière le dos, sous la couverture). • Avoir à portée de main de l'enfant, le carnet de chansons du groupe ainsi que des chants et comptines illustrés. • Utiliser les chansons comptines dont les syllabes se répètent, ex. : <i>Jamais on a vu vu vu, Ainsi font font font</i>, ou les adapter soi-même dans ce sens. • Faire écho au langage de l'enfant; reprendre ses petites phrases sous forme de chant où les mots se répètent comme il aime; la répétition qui stimule l'acquisition du langage a lieu sous forme de jeu. • Enrichir les chansons connues par de nouvelles qui parlent des animaux après les avoir vus, nommés dans les livres/sur des images, ex. : <i>Une poule sur un mur, La bibitte, Petit poisson, Trois tortues têtues</i>. • Exploiter les chansons simples qui par exemple parlent de quelques parties à pointer durant son déroulement, ex. : <i>Tape, tape, Menton fourchu, Petit pousse</i>, sans oublier d'exploiter les contrastes des qualités sonores, ex. : tempo/rythme (vite, lent), Intensité (faible, fort) etc., pour enrichir et s'amuser plus longtemps avec nos chansons, même s'il ne fait qu'écouter ou chanter une syllabe, un mot, car éventuellement il chantera la phrase puis la chanson. • Exploiter les comptines en marquant bien les accents pour bien sentir le rythme vivant en frappant des mains et des pieds; lui permettre de bouger, de " parler " avec son corps; l'imiter. • Imiter les animaux connus et leurs langages : sons, cris, démarches qui sont explorés en rythmes de façon personnalisée.

1-2 ans : dimension affective morale et sociale

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(13-18 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peut pleurer si les bruits sont trop soudains • Capable de démontrer les premiers signes de jalousie ainsi que de manifester sympathie et anxiété • Joue seul en tournant le dos aux autres; tire, pince, pousse, frappe les autres • Accorde plus d'importance aux approbations et aux désapprobations • Veut participer aux activités • Veut être propre, peut même le demander • Montre du doigt ce qu'il désire • A mesure qu'il maîtrise son environnement, devient plus confiant et plus désireux de s'affirmer 	<ul style="list-style-type: none"> • Soigner l'ambiance sonore et faire des choix musicaux appropriés aux contextes variés, aux divers moments de la journée et à ses capacités; contrôler le volume et aller vers des styles musicaux qui n'agressent pas l'enfant; cela s'observe à travers ses réactions. • Répéter les mêmes chants/musiques encadre et procure un repère et une sécurité affective. • Choisir des chansons dont le texte colle à la réalité de l'enfant et qui favorisent la relation adulte/enfant <ul style="list-style-type: none"> · dans les jeux chantés (<i>Bateau sur l'eau, Baiser papillon doux, etc.</i>) · dans les berceuses (<i>C'est la poulette grise(nom de l'enfant), Fais dodo, bref celles aimées</i>) · dans l'écoute d'une musique ou d'une chanson; partager le bercement, la valse et les sautilllements (sur votre dos, sur vos genoux), donc, établir un contact avec l'enfant qui cherche l'approbation, l'attention, la complicité et le soutien de l'adulte dans ses activités musicales. • Offrir des jeux d'exploration sonore qui se coordonnent avec son intérêt pour la marche et qu'il peut explorer librement, ex.; objets qui deviennent sonores ou musicaux lorsqu'on les pousse ou les tire. • Prévoir un répertoire chanté adapté (mots, mélodies et rythmes simples, courts répétitifs) afin que l'enfant ait droit à des contenus qu'il peut reproduire assez facilement afin de renforcer l'expression et l'estime de soi. • Réciter, chanter des chansons et comptines qui conviennent à leurs besoins et intérêts (anxiété, propreté); inventer des comptines et des chansons et les laisser chanter et inventer tout en les encourageant clairement puisqu'ils recherchent l'approbation et le soutien de l'adulte. • Rendre le matériel sonore (CD, livre de chant, magnétophone avec enregistreuse, écouteurs, instruments, etc.) accessible; l'enfant pourra faire ses choix; quand c'est impossible, prendre le temps d'adapter l'activité en cours, sinon, de répondre à cet intérêt un peu plus tard dans la journée. • Faire confiance à l'enfant dans ce qu'il explore à court, moyen et plus long terme; encourager chacun à développer son expérience de base, ses compétences rythmiques/mélodiques en soutenant sa façon de faire et son rythme ou le stimuler selon ses attentes et son développement.

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(19-24 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aime se réveiller tranquillement après la sieste • Préfère encore le jeu parallèle au jeu de groupe; observe mais ne participe pas au jeu de groupe • Commence à acquérir un certain sens de la propriété • Accepte difficilement qu'on prenne son jouet • Essaie de raconter ses expériences 	<ul style="list-style-type: none"> • Soigner les moments de silence et de calme aux moments clés. • Accepter d'être observé; l'enfant est absorbé à bien capter tous les mouvements, sons, rythmes, gestes et paroles depuis qu'il est tout petit. Il enregistre ce que vous exprimez. • Être très expressive (voix, gestes, mouvements) pour accompagner les chansons sans avoir peur du ridicule et ainsi exploiter le côté théâtral des chansons (expression vocale et gestuelle). Ne pas avoir peur d'exagérer; exploiter les qualités sonores et leurs contrastes aidera à capter son intérêt. • Respecter chaque niveau de participation, même s'il ne s'agit que d'observation; attention de ne pas interpréter cette attitude comme un désintérêt; plutôt observer chaque réaction et proposer l'encadrement approprié pour être en mesure d'être stimulante et respectueuse du rythme de chacun. • Se munir de matériel en quantité suffisante pour répondre aux besoins de tous et chacun; surtout avec certains jouets populaires et ce, en respectant la diversité comme critère important; ex. : fabriquer des petits cocos maracas ou petits pots transparents remplis de graines variées (lin, riz, sable, couscous, lentilles, pois, petites nouilles) et doubler la quantité accessible pouvant aussi être utile à créer des associations de sons. • Être à l'écoute de ce qu'il tente de vous communiquer à travers son langage verbal, corporel, gestuel, rythmique, mélodique etc. bref, tenter de comprendre ce qu'il veut exprimer en étant ouverte à penser que les expériences qu'il tente de vous communiquer peuvent aussi être d'ordre musical.

1-2 ans : dimension physique et motrice

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(13-18 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observe, écoute et se dandine au son de la musique • Se tient debout, marche, s'agenouille et aime pousser des jouets • Peut trotter, marcher seul; bouge beaucoup • Marche à reculons, court de façon saccadée et un peu raide • Tire, traîne, pousse, vide, pousse du pied un ballon • Répond rythmiquement à la musique <p>(19-24 mois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répond rythmiquement à la musique par une activité générale du corps • Est très sensible aux sons des sifflets et des clochettes • Aime les instruments de percussion • Court, gambade, traîne, pousse, tire avec une meilleure coordination • Prend plaisir à bouger • S'amuse à transporter des objets • Préfère les objets qui bougent • Aime faire fonctionner des objets • Joue à suivre le mouvement de ses mains dans le miroir 	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer soi-même des attitudes d'écoute et être soi-même active dans la façon de participer; chanter, bouger, tendre l'oreille, observer, répéter, faire de la percussion, danser, etc. • Proposer des musiques où l'enfant est stimulé à exercer sa coordination, ses déplacements, faire des mouvements, etc. • Permettre aux enfants de s'exprimer dans l'action. • Mettre à leur disposition différents objets sonores à manipuler et encourager l'exploration d'instruments à percussion simples. • Renforcer beaucoup l'enfant en le valorisant; lui donner sa place, lui permettre de s'exprimer spontanément, répéter les mêmes chants où il peut se laisser aller et inventer. • Être engagée rythmiquement dans une chanson, sur une musique, à l'aide d'un instrument de percussion en utilisant votre corps et vos ressources en percussion. Explorer et évoluer avec l'enfant sans sous estimer ou surestimer ses capacités. • Enrichir graduellement et continuellement les chansons avec les composantes musicales selon son intérêt pour le mouvement, le rythme, les instruments, la voix etc. • Avoir une bonne variété d'objets sonores de qualité, de petites percussions avec sons divers, instruments faciles à manipuler et sécuritaires avec des sons attrayants. • Aider les enfants à prendre soin des instruments et à les ranger en douceur. • Proposer des objets sonores qui s'actionnent lorsque poussés ou tirés; respecter que le son soit lié au geste; éviter les objets où l'enfant ne peut provoquer et arrêter le son de lui-même. • Avoir un miroir à sa hauteur pour qu'il puisse se regarder.

2 à 3 ans : dimension intellectuelle

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<ul style="list-style-type: none"> • Augmente sa capacité d'attention et de discrimination auditive • Peut imiter et se représenter un modèle en son absence; imitation différée • Pose beaucoup de questions; Qu'est-ce que c'est? " pour vérifier et apprendre de nouveaux mots • Aime la répétition des sons et des bruits • Ne se lasse pas de la répétition des mêmes airs • L'enfant doit faire des efforts pour entendre, se concentrer à écouter et pour enregistrer les informations auditives de la chanson : paroles, rythme, mélodies • Peut mémoriser et apprendre certaines comptines courtes • Chante spontanément en tierce mineur : même constat pour les chants des enfants du monde 	<p><u>Temps consécutif d'audition : 3-4 min. entre 2 et 3 ans.</u></p> <p><u>Temps de participation à une activité : 5 à 10 min. à 2 ans et env.15 min. à 3 ans.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer son attention en faisant des jeux où le silence a sa place (ex. : chut! Entendez-vous le loup? (arrêt) attention il va nous attraper (course accompagnée d'un tambourin) etc.; faire la chanson du poisson où on articule muet comme lui (on en profite pour explorer toutes sortes de mimiques); inventer un code sonore, rythmique ou mélodique qui commande le silence; jouer au roi du silence (écouter des sons de l'environnement dans sa tête, puis on les partage ensuite); écouter attentivement une chanson ou une musique instrumentale pour ensuite traduire l'histoire qu'il perçoit (en mots, en dessin, en mouvement, etc.). Bref, l'enfant écoute d'abord, puis on prévoit l'espace, le temps, le soutien et l'écoute nécessaire pour lui permettre de réagir par la suite. • Organiser avec la participation de l'enfant des jeux d'audition réalisés à l'aide du magnétophone, ex. : cueillettes de sons à l'intérieur: voix, objets etc. et à l'extérieur : autos, oiseaux, etc. • Organiser des activités auditives pour connaître, reproduire puis reconnaître les sons et rythmes de son corps, des animaux, de l'environnement, des instruments, de différentes musiques, etc. (en direct, en enregistrement maison, en loto sonore). Jouer à la cachette/devinette sonore en augmentant le degré de difficulté graduellement; espace fixe ou mobile, rythmes, tons, mélodies, qualités sonores variées (intensité, densité, timbre, etc.). • Répéter et explorer les chansons et les comptines courtes en apportant des variantes qui stimulent l'attention auditive : <ul style="list-style-type: none"> · à l'aide des qualités sonores et de leurs contrastes : vite/lent, aigu/grave, fort, faible, etc. · à l'aide des types de jeux sonores : jeux d'écoute, d'exploration, de sériation, d'imitation, etc. · à l'aide des composantes musicales : audition, mouvement, chant, rythme, instrument, etc. • Être créative; jouer avec les mots, les sons, les mouvements et les gestes, faire imager les chansons, utiliser le déguisement pour interpréter des chansons et des rondes. Soutenir ses efforts d'improvisation et le renforcer positivement.

2-3 ans : dimension langagière

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<ul style="list-style-type: none"> • Peut être sensible aux intonations : exclamations, surprises, chuchotements etc. et cherche à les utiliser par imitation • Répète un plus grand nombre de mots par imitation auditive • Dispose d'un vocabulaire d'environ 400 mots à 2 ans, 900 à 1,000, 2,000 à 3 ans, dont 80% sont intelligibles • Comprend les substantifs en lien avec son vécu : désignant une personne, des animaux courants, des parties du corps, certains vêtements, aliments et jouets connus • Formule beaucoup de phrases de deux mots; ne gazouille plus, veut parler • Emploie des phrases de plusieurs mots; trois mots et plus • Besoin d'être aidé sur le plan verbal à certains moments 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les marionnettes ou les déguisements pour soutenir les rôles à jouer; ce sont d'excellents moyens de capter son attention et d'explorer plus à fond la voix et le jeu expressif. Ce sont aussi d'excellents moyens à expérimenter avec le chant. <p>Vers 3 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chanter des chansons à répondre simples comme moyen de s'amuser avec les mots, les phrases et les histoires tout en explorant du vocabulaire varié, ex. : <i>Derrière chez nous y 'a un étang.</i> • Chanter aussi des chansons avec des syllabes qui n'ont pas de sens, ex. : <i>Ouistiti, Am, Stram, Gram et toutes celles à inventer</i>; jouer avec les onomatopées est aussi fort simple et amusant. • Chanter dans une autre langue : <i>Ani Ko Uni (amérindien), Dodo tit tit mama (créole), Twinkle, twinkle little star (anglais), etc.</i> • Exploiter les chansons où l'enfant peut imiter l'action ou un personnage de chanson tout en utilisant un vocabulaire à son niveau ; chansons à gestes, à mimer. Jouer avec les qualités sonores et leurs contrastes pour explorer les nuances que la voix peut emprunter, sans négliger la dimension théâtrale que la chanson enfantine apporte, ex. : <i>Michaud, Bonhomme bonhomme, Le facteur, Trois p'tits minous, P'tit lapin, Un fermier dans un pré, Savez-vous planter des choux, Tête épaule, J'ai deux yeux, Tous les légumes, Bon appétit, etc.</i> • Reprendre ensemble des chansons connues puis en chanter des nouvelles (nouveau vocabulaire) en les exploitant de façon très variée; consulter le groupe d'enfants d'où émergent souvent de bonnes idées. • Adapter les chansons et démontrer du plaisir en chantant. Être encourageante pour aider l'enfant à améliorer sa prononciation sous forme de jeu plutôt que sous forme de pression, ex. : <i>Violette en bicyclette, Jamais on a vu.</i> Les chansons simples sont encore intéressantes pour lui; on peut jouer en changeant un mot, en insérant son nom, on peut faire des causeries chantantes, des gestes drôles, etc.

2-3 ans : dimension affective, morale et sociale

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>Enfants/Adultes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imite les gestes des adultes familiers et reproduit ces gestes en les associant au père ou à la mère selon les milieux; associe certains gestes au rôle précis d'un adulte familial • Peut perdre tout intérêt à aider et s'emporter si l'adulte ne lui accorde plus l'attention • Peut passer rapidement d'une grande soumission à une période de domination très accentuée • Peut souvent s'opposer aux adultes • Présente des variations brusques et imprévisibles dans ses attitudes <p>Enfants/Enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peut s'opposer systématiquement aux autres enfants • Joue avec les autres, mais préfère encore le jeu parallèle au jeu de groupe • Imite choses, actions, personnes, dans ses jeux, de manière encore simplifiée • Joue parfois mieux avec des enfants plus âgés (5 ou 6 ans) • Observe d'abord ce que font les autres enfants; peut attendre son tour 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les chansons ex.; <i>Maman les p'tits bateaux</i>, <i>Quand j'étais un tout petit garçon</i>, <i>J'aime papa</i>, <i>j'aime maman</i>, <i>Je m'en vais mon bagage est prêt</i>, en développant toute la mise en scène que ces chansons suscitent à travers les gestes et les mouvements. • Être capable de bien interpréter les chansons; bien connaître les chansons présentées à l'enfant (paroles, rythme, mélodie, nuances); être vivante et dynamique (tempo de l'enfant plus rapide); choisir les chansons courtes et simples pour soutenir l'enfant qui imite; chanter juste et, pour celles ayant besoin de soutien, chanter avec le CD aidera, mais dès que vous êtes solide, y aller de vive voix car les émotions et les modulations de la voix en direct sont plus présentes et les variantes avec lesquelles on joue (le tempo, les tonalités, etc.), sont adaptables et captent davantage son attention. • Reprendre avec le groupe ou l'enfant, d'anciennes chansons, comptines et berceuses peut être un moyen de retour au calme puisque la répétition du même chant est appréciée et apporte une sécurité affective. • Utiliser le chant comme déclencheur ou clôture d'une action, pour aborder ce qui le touche et l'entoure : animaux, couleurs, maison, personnes, personnages, moyens de transport, peurs, tristesse, blessure, naissance, voyage, nourriture, sommeil, colère, etc. • Privilégier des contacts individuels à travers le chant; jeux de doigts, sautillés, bercement qui évoluent avec le temps vers une assurance et une ouverture envers les pairs. Ex. : encore face à face avec chaque enfant sur <i>bateau sur l'eau</i>; enfin prêt, il partagera votre attention, puis ira vers un autre enfant pour mimer la chanson. Aider, encourager et respecter le développement social et affectif de chacun sans rien forcer; cette ouverture peut parfois apparaître bien plus jeune ou bien plus tard. • Aider graduellement l'enfant à évoluer avec plaisir dans la danse en groupe ; en tournant sur soi-même, en lui tenant les mains, celles d'un pair et peu à peu faire les petites rondes à plusieurs et, plutôt que d'ignorer l'enfant qui s'isole, créer toujours une ouverture; il viendra quand il sera prêt.

2-3 ans : dimension physique et motrice

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<ul style="list-style-type: none"> • Peut repérer des passages de chansons : repères rythmiques et mélodiques, s'il n'est pas inhibé par la présence des autres • Expérimente la notion de temps en acceptant d'attendre • Chante généralement faux • Imité les gestes de l'adulte avec beaucoup d'à propos • Aime s'entendre parler en faisant une action • Explore son corps par l'activité motrice • Peut préférer galoper, courir, sauter en musique plutôt que de marcher • Fait quelques pas sur le bout des orteils • Se tient sur un pied pendant deux secondes. • Se sert alternativement des deux mains. • Oriente son regard plus librement. • Aime le matériel rythmique : balançoire, bascule, berceuse • Est sensible aux rythmes marqués; répond en rythme à la musique : se balance, hoche la tête tape du pied 	<ul style="list-style-type: none"> • Être attentif aux efforts de l'enfant pour répéter les bouts de chansons; les valoriser, les encourager pour chaque petit effort fourni. Planifier des moments à l'horaire (rassemblements, groupes, sous-groupes) pour cultiver et partager le répertoire de chansons et encourager l'écoute, le soutien et l'appréciation de chacun dans sa prestation mais aussi celle des pairs. Le respect face à l'expression de soi et des autres engendre son évolution; tous les aspects du développement sont sollicités en même temps! • Chanter souvent aide l'enfant à développer son oreille, à reconnaître l'écart entre les sons (sens tonal) et à tenter de reproduire ces écarts (représentation auditive) et plus on chante, plus on développe la justesse de la voix et le sens rythmique qui l'accompagne; planifier des activités qui permettent cela. • Prendre le temps d'explorer la gestuelle qui accompagne les chants, les musiques (gestes simples, rythmés, répétitifs, etc.) avec l'enfant sans oublier les déplacements en groupe. • Utiliser des repères musicaux connus est pratique courante pour l'enfant; la reprise qui n'est parfois que répétition pour l'adulte, est une expérience nouvelle pour l'enfant bénéficiant d'habiletés évoluant continuellement. Pour stimuler l'intérêt de la répétition, être créative; se déguiser, faire des parades en s'accompagnant (percussions), mais aussi s'enregistrer et expérimenter des variantes sonores, utiliser des accessoires (foulard, bâtons rythmiques), inventer des gestes, des mouvements (répétitifs, liés, balancés) des pas (en galop, frappés), des rythmes à scander pour accompagner chansons et musiques etc. • Utiliser tout le corps pour sentir et exprimer le rythme des chansons et des musiques partagées; leur motricité acquiert un meilleur contrôle et leur imaginaire est fertile; voix, mouvement, instrument et rythme sont des outils incontournables quand l'expression est en plein éveil.; exagérer les mouvements et les sons (contrastes) dans les chansons à gestes. Leur permettre de sautiller, courir ou tomber à la renverse, avec des decrescendos puis des ralentis pour le retour au calme. • Avoir en tout temps un endroit assez vaste pour bouger, s'exprimer (un miroir est utile) et profiter aussi des sorties en plein air pour faire des parades, des rondes et chanter. • Valoriser l'enfant dans ses manifestations naturelles d'expression plutôt que de vouloir ralentir ses élans; trouver un cadre (horaire, espace, jeux) qui donne à l'enfant l'occasion d'exprimer ce qu'il est régulièrement tout en offrant un encadrement (chants, rondes, danses, accompagnement) qui gère et soutienne l'harmonie et le bon déroulement des moments plus énergiques.

3-4-5 ans : dimension intellectuelle

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(3-4ans)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accorde beaucoup d'importance à l'imaginaire et fait des transferts d'identité; s' imagine être un animal • Invente des personnages fictifs; compagnons imaginaires • Peut reproduire toute une chanson • Reconnaît une mélodie • Démontre une certaine initiative dans ses imitations • Imité l'adulte et s'imitent entre eux et ses contacts servent à parfaire ses apprentissages propres 	<p><u>Temps consécutif d'audition; 3-4 ans=3-4 min, 4-5 ans=3-5 min.</u> <u>Temps de participation à une activité (± 15 à 30 min et +)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Imiter en groupe ou en atelier, différents sons, cris d'animaux et de métiers, en exprimant des sons, des gestes rythmés et répétitifs qui créent une atmosphère représentative; jouer à développer un langage musical qui correspond à ce qui est visé (ex. : cheval qui marche, trotte, galope, hennit, s'emballe, s'essouffle et tombe raide mort!); une musique, un rythme prend forme à force de répétition et graduellement, les scénarios tels que celui du cheval aident à enrichir le jeu musical. • Exploiter les contenus abordés (chansons, comptines, rondes, jeux d'audition, de mouvement, de percussion, etc.) précédemment, ils sont encore adaptés à l'enfant de 3-5 ans. Tout ce contenu évolue et se transforme avec les idées de l'enfant qui cherche davantage à les partager; plus l'enfant a d'occasions de s'exprimer à travers des activités musicales, plus il en initiera. Il est essentiel de le soutenir dans ses tentatives d'explorer les sons et les rythmes en stimulant ses capacités et ses initiatives dans les activités en cours.

...suite

<p>(4-5 ans)</p> <ul style="list-style-type: none">• Peut mémoriser une suite de sons, répéter une histoire; éléments clés• Explore de façon répétitive• Commence à comprendre la séquence dans le temps• Comprend le sens de haut, bas, avant, arrière, sur, sous; reconnaît les caractéristiques des objets (son rapide/lent, fort, faible); peut classifier des objets, leurs fonctions ; début des catégories• Encore en quête d'apprentissage et de défis à son niveau• Aime se surpasser• Établit peu de différence entre la fantaisie et le réel• Aime apprendre du vocabulaire nouveau	<ul style="list-style-type: none">• Exercer sa mémoire : nouvelles chansons, nouveaux sons, nouvelles musiques ou paroles plus élaborées, etc. et complexifier les jeux de mémoire (série de sons, d'instruments, de voix à 2-3 et plus).• Soutenir les rôles (chanteurs, danseurs, musiciens) en les jumelant dès que l'enfant démontre son intérêt et ses capacités. Ainsi, lors d'une chanson, un enfant décide de bouger autour du cercle et/ou d'utiliser une percussion d'accompagnement; intégrer ces initiatives dans l'activité (d'autres voudront peut-être s'y joindre et il faudra repenser la disposition des chanteurs et des musiciens s'ils s'en trouvent), adapter l'encadrement et l'approche avec les compétences que l'enfant démontre même spontanément.• Établir un signal sonore qui capte l'intérêt de l'enfant afin d'obtenir l'attention pour procéder à des consignes à donner en cours de déroulement (pour permettre d'introduire les idées des enfants ou de faire une mise au point). Exploiter le <i>crescendo et decrescendo</i>, le <i>rallentando</i>* à la fin d'un jeu actif, dynamique ou source de bruit pour obtenir le retour au calme, pour maximiser l'attention ou pour faire une transition.• Intégrer des variantes pour enrichir et diversifier les contenus; vérifier la satisfaction de l'enfant et cultiver son goût et son plaisir pour élargir et enrichir sa démarche et ses habiletés graduellement.
--	---

**decrescendo* : diminuer graduellement l'intensité du son (de fort à faible)

**crescendo* : augmenter graduellement l'intensité du son (de faible à fort)

* *rallentando* : ralentir la vitesse graduellement (tempo rapide à lent) à l'inverse de l'*accélérato*

3-4 -5 ans : dimension langagière

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>(3-4 ans)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfectionne son vocabulaire (900 mots et plus) et son langage, qui commence à ressembler à celui de l'adulte; fait des phrases de 4 mots en moyenne; utilise de nouveaux mots relatifs au temps; maîtrise le passé, le pluriel; comprend les substantifs abstraits tels : la couleur, les dimensions, la différence et la similitude et plusieurs mots indiquant des notions spatiales et temporelles • Cherche à observer les expressions faciales pour découvrir ce qu'elles signifient • Aime à répéter plusieurs fois des mots connus • Chante les phrases d'une chanson • Définit les objets par leur usage 	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir les conditions qui permettent à l'enfant de reproduire, choisir, accompagner et transformer des chansons : répertoire chanté accessible, attrayant et présent dans son quotidien; périodes spontanées, mais aussi des périodes consacrées à chanter, à danser, à s'accompagner avec des instruments (percussions, carillons, instruments fabriqués, etc.); à intégrer de nouvelles chansons; à changer les mots d'une chanson connue avec les enfants; à inventer de nouvelles paroles sur une mélodie connue; à inventer une mélodie et des mots ou simplement une comptine rythmique à scander. • Exploiter des chansons " jeux de mots " comme <i>Trois p'tits chats, Il était une fois</i>. • Répéter la fin des phrases, des mots, des syllabes dans les chansons; s'amuser avec tous les rythmes possibles sur un même mot; fort à propos dans les moments d'attentes par exemple. • Traduire clairement (mimique, voix) les sentiments représentés par le texte de la chanson. • Apporter un support visuel pour l'apprentissage d'une chanson; afficher la chanson où des dessins, des photos sont insérés au texte pour représenter les mots clés et mots nouveaux. • Produire un support visuel même pour les chansons connues où les paroles et les partition figurent et penser à faire illustrer par les enfants : atelier ou chaque semaine un enfant est responsable de représenter une chanson dans le cahier du groupe ou bien chacun illustre son cahier de chansons.

<p>(4-5 ans)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centré sur sa propre perception de la réalité il interprète facilement en déformant le message verbal • Peut écouter des histoires avec un intérêt soutenu • S'intéresse au sens des mots • Vocabulaire pouvant atteindre entre 2,500 à 3,000 mots à 5 ans • Volubile et bavard, il aime les exagérations, les mots dépourvus de sens, les gros mots et les menaces • Aime jouer avec les mots qui riment et les formulettes sans signification • Phrases de 4 ou 5 mots en moyenne • Combine mieux mots relatifs à l'espace • Peut avoir une compréhension limitée entre des messages détachés et l'action immédiate 	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter des histoires et des contextes en lien avec ce que l'on chante ou vice versa. Prendre le temps de comprendre le sens avec eux; le jeu et les interprétations s'en trouvent enrichis. • Exploiter les chansons qui racontent des histoires, avec des mots nouveaux, à travers des textes plus élaborés et en profiter pour les vivre activement, ex. : J'ai un beau château (danse sur 2 lignes), Il court il court le furet (jeu de rythme), J'ai perdu le do de ma clarinette, Dans mon pays d'Espagne et Y'avait des crocodiles (chanson à gestes), Sainte-Maritaine (jeu de main), Tous les légumes et, La raspa des lapins (danse), etc. • Vivre des jeux collectifs où le langage est un jeu sonore; ex. : domino sonore, conte collectif musical, téléphone musical, perroquet, etc. • Exploiter, inventer des chansons à répondre. • Exécuter des jeux de miroir sur fond musical (2x2) pour expérimenter le langage gestuel avec soutien musical. • Exploiter les chansons que l'on invente, que l'on transforme selon diverses émotions et intonations. • Proposer des chansons qui permettent d'imiter un ou plusieurs personnages.
---	---

3-4-5 ans : dimension affective, morale et sociale

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>Interaction enfant adulte (3-4 ans)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifeste un esprit de conformisme, cherche à plaire, accepte mieux les conseils • Supporte plus mal l'isolement et le rejet • Manifeste un sens du comique et de l'humour • Peut habituellement coopérer durant le jeu, mais a parfois besoin de l'aide d'une personne adulte <p>Interaction entre enfants (3-4 ans)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accorde beaucoup d'importance à l'imaginaire et au transfert d'identité; s' imagine être un animal • Imité dans ses jeux des personnages, transpose des scènes de la vie réelle. • Aime les activités musicales de groupe • Travaille en petit groupe pendant 5 à 12 minutes minimum 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir et instaurer des moments propices aux activités musicales; moments fixes intégrés à l'horaire pour la régularité et la stabilité (cela n'empêche pas les moments spontanés). • Apprendre et inventer de nouvelles chansons au répertoire connu; inventer un personnage, son histoire et sa chanson. Créer une chanson sur mesure pour le groupe, en proposer pour chaque thème (animaux, pays, transport, nourriture, etc.), pour chaque occasion (toutes les fêtes existantes), etc. • Permettre à l'enfant de présenter sa prestation ou son spectacle (confiance/fierté) au reste du groupe (seul, jumelé 2x2, etc.). • Permettre de composer divers personnages à travers le répertoire de chansons variées et adaptées aux besoins d'expression; tâter de l'humour en transformant une chanson pour la rendre plus drôle, explorer des sons ou des mouvements amusants; les enfants apprécient votre complicité. • Permettre à l'enfant de se référer à vous régulièrement; nourrir sa curiosité l'emmène à se développer et à se surpasser; le contact avec les autres et les contextes que vous créez le stimule et l'encourage; c'est alors qu'il invente (chants, rondes et danses), qu'il imite un animal, qu'il interprète un son, un rythme ou une action à l'aide de sa voix, des instruments, de son corps, à l'aide des musiques qu'il préfère ou lors des chansons, des jeux musicaux, d'audition, d'enregistrement, bref, offrir l'occasion de le soutenir. • Développer le mime, l'expression corporelle sur une musique instrumentale significative; ex. : <i>Le carnaval des animaux, Baby tonic</i>; tenter de traduire en musique via des moyens simples (petites percussions, voix, percussion et mouvement du corps, etc.) des contextes précis (chicane, effet surprise, tristesse) et proposer des ambiances sonores à mimer; le choix est vaste, être ouverte et créative pour valoriser l'expression de chacun. • Viser l'accessibilité et l'exploration de musiques variées afin de leur permettre d'affirmer leurs choix musicaux en lien avec divers moments de la journée et dans des contextes précis : accueil, collation, activité de groupe, ateliers, hygiène, sieste ou repos (relaxations, respiration, massages), expression plastique, marionnettes, contes, expression corporelle, danses, petits spectacles, etc. • Se placer 2 X 2, 3 X 3, pour présenter au reste du groupe son spectacle (résultat de l'exploration). • Fabriquer ensemble un chime (instrument suspendu avec clous, coquillages, bouteilles, tuyaux ou autre...) ou autre instrument collectif qui peut servir à demander le silence ou le calme ou à intégrer une transition.

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>Interaction enfant adulte (4-5 ans)</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'amuse à imiter les conversations et tons de voix des adultes; aime se déguiser avec des vêtements d'adultes • Commence à apprécier l'humour dans ses rapports avec l'adulte • Apprend à s'affirmer sans retenue • Capable de respecter les consignes : suivre le groupe, s'éloigner, se rapprocher • Communication par le jeu; est encore porté vers les jeux imaginaires • Démonstre une certaine initiative dans ses imitations <p>Interaction entre enfants (4-5 ans)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commence à comprendre que les autres ont des sentiments différents des siens • Est sensible aux variations de la voix • Est encore très porté vers les jeux imaginaires et combine fréquemment le réel et l'imaginaire • Structure davantage ses jeux symboliques et précise mieux ses rôles et ceux des autres • Réclame des accessoires, des costumes pour jeux symboliques et reproduit situations et personnages de son choix • Cherche à se faire valoir aux yeux du groupe • Recherche la compagnie des autres • Tendance à s'associer tout comme se dissocier très rapidement d'un groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Participer aux jeux de rôle en tenant compte de leur intérêt ; adopter un ton de voix expressif et diversifié et avoir recours aux déguisements selon les situations. Chanter en adoptant les variations de voix, de rythmes qui permettent de donner beaucoup de sens aux paroles et au contexte. • Organiser et animer auprès des enfants des activités de groupe qui favorisent le rapprochement, l'échange et la coopération des enfants entre eux : Danses, rondes et chansons jeux; ex. <i>Le furet</i> (jeu de rythme et d'observation), <i>Un fermier dans son pré</i> (choix de partenaires), etc. et chants de groupe avec chansons à répondre, canons simples (par étape), chanson en collectif où chacun chante un bout de la chanson, etc. • Récolter et partager le répertoire avec les autres groupes et aussi les parents. • Permettre que l'enfant initie le chant ou d'aller enregistrer des sons ou de s'enregistrer seul ou avec un copain sur la cassette de la journée, durant les périodes d'attente ou d'atelier. • Inventer à l'aide de son corps, de sa voix et de divers instruments, des situations variées; un enfant se perd dans la forêt, il a peur du noir, des animaux lui viennent en aide, un enfant fait une grosse colère, bref utiliser les contes, mais aussi le vécu des enfants pour réaliser les jeux d'expression pour les enrichir de leur dimensions sonores et musicales. • Expérimenter avec l'enfant, des rôles variés (chanteurs, conteur, musiciens, danseurs ou chefs d'orchestre) à travers les chansons et musiques écoutées. Combiner ces rôles divers pour permettre à l'enfant de vivre des expériences stimulant les échanges, la diversité, les défis de groupe, mais aussi personnels (même si c'est en groupe) aidant chacun à faire des choix, à s'impliquer activement et à prendre des initiatives dans son mode d'expression. • Permettre l'expression du mouvement ou du dessin sur des musiques choisies pour l'expression de situations et d'émotions familières à chacun ou au groupe. • Favoriser des jeux d'expression et d'improvisation avec la musique, des foulards, des masques, etc. • Rendre les accessoires et les costumes faciles d'accès et en promouvoir l'usage spontané. • Permettre à chacun d'être le personnage d'une chanson, d'une danse : chacun son tour, en dyades, etc. Permettre de s'intégrer à son rythme, en étant ouverte et invitante à tout moment; certains observent plus longuement (danse, jeu, chant) avant de s'investir dans l'action.

3-4-5 ans : dimension physique et motrice

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenu
<p>(3-4 ans)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accorde de l'intérêt aux activités et aux expériences auditives • Localise la provenance du son • Exprime sa compréhension et sa perception des sons par tout le corps : hoche la tête, chante en se berçant, etc. • Contrôle davantage ses mouvements • Conserve mieux le rythme • Peut marcher avec rythme • Peut se repérer et s'orienter dans les itinéraires simples • Peut se représenter l'espace vers lequel se dirige son action • Peut situer les objets par rapport à son corps <p>(4-5 ans)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imité des gestes • Aime se déguiser (pour tous les jeux) • Acquiert des mouvements plus complexes : sauter, sautiller, galoper • Devient plus vif dans ses mouvements; perd facilement le contrôle dans un espace trop grand • Commence à comprendre la séquence du temps • Est plus harmonieux dans ses mouvements; " âge de la grâce "; aime se déplacer sur le bout des orteils, un pied, etc., découvre les possibilités de son corps 	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre l'accès au magnétophone facile et pratique pour : contes et lotos sonores, jeux de bruitages (reconnaissance de sons, de mélodies, de voix et d'instruments) mais aussi, faire place aux créations originales de l'enfant et répondre adéquatement au plaisir qu'il a de s'enregistrer et de s'écouter à répétition. • Favoriser l'approche corps/mouvement et rythme lors d'un chant, d'une audition, de jeux de devinettes sonores et d'imitation, bref, penser à explorer la variété des approches, des jeux sonores et des qualités sonores. • Rendre les instruments de percussion accessibles pour les exploiter dans diverses situations : un enfant devient musicien pour aider ses amis à relaxer avec un piano africain, un bâton de pluie ou un balai qui flatte un tambour; aussi approprié pour attirer l'attention, pour les jeux de devinettes, de cachettes, pour accompagner une danse (maracas, bâtons rythmiques), pour jouer à la chaise musicale où l'on devient un musicien plutôt que de se faire éliminer. • Réaliser des danses avec les enfants sur une chanson ou une musique bien connue avec des pas et des figures variés : face à face, en ligne, 2 x 2, faire le pont, mains tapées, croisées ou en crochet, pas sur place, pas sautés ou glissés etc. ; danser avec eux et augmenter les défis à leurs mesures tout en maintenant l'intérêt, la coopération et l'écoute et la persévérance nécessaires pour se réaliser et s'exprimer collectivement. • Utiliser les déguisements et les accessoires lors de danses, chansons, musiques. • À l'aide des instruments et du corps, explorer les rythmes simples et répétitifs où l'enfant peut devenir meneur; le perroquet, le chef d'orchestre, la représentation musicale d'histoires inventées, l'accompagnement de danses, de musiques et de chants, soit en percussion corporelle ou à l'aide d'instruments de percussion. Explorer et identifier des cellules rythmiques en ostinato* avec un ou plusieurs enfants : individuellement (jeux libres), en sous-groupes (atelier) ou en groupe. • Faire exécuter des mouvements variés à travers les chansons (inventés de plus en plus par les enfants) ex. : <i>Savez-vous planter des choux, Bonhomme bonhomme! Prom'nous nous dans les bois, Ils étaient quatre, etc.</i>

*Ostinato : Phrase rythmique, mélodique jouée à répétition

5-6 ans : dimension intellectuelle

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<ul style="list-style-type: none"> • Essaie et fait des expériences simples, à sa mesure • Essaie de comprendre en raisonnant • Devient capable de retenir plus de deux idées dans une séquence concrète • Devient capable de mieux identifier fantaisie et réalité • Démonstre une meilleure compréhension du temps • Peut décrire un objet connu qui n'est pas sous sa vue • Peut ordonner des objets selon leurs caractéristiques et la quantité; concept de sériation • Devient capable d'identifier fantaisie et réalité (voir langage) 	<p><i>Temps consécutif d'audition; 5 min. et plus</i> <i>Temps de participation à une activité; 15 à 30 min. et plus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Combiner les approches et soutenir l'enfant en ce sens; danser, chanter en marquant la pulsation avec un instrument (ex. : bâtons rythmiques, lames de xylophone, etc.) pour associer danseurs, chanteurs et musiciens. Combiner et varier également les qualités sonores; par exemple le tempo avec l'intensité ou même la hauteur; redéfinir les règles avec eux. • Exploiter des chansons plus longues, des canons, des chants à deux, trois voix; c'est amusant et le défi est à leur porté en procédant par étapes graduelles (voir les étapes pour les canons et chant à deux, trois voix). • Utiliser le magnétophone dans une variété de possibilités; par exemple, les enfants inventent un conte en y introduisant des sons d'instruments, des bruits de l'environnement, leurs voix transformées, etc. • Explorer tous les types de jeux de devinettes sonores; avec le magnétophone, les yeux bandés et susciter des occasions pour créer leur propre enregistrement et leur jeu de loto sonore personnalisé. Les règles peuvent être variées en stimulant les jeux de mémoire, de sériation (série de sons à reproduire), de classification (classifier les instruments ou matériaux sonores), de timbres, d'intensité, etc. • Inventer de nouveaux pas ou de nouvelles positions (rondes et danses); être encourageante et non jugeante. Se mettre à leurs niveaux et cultiver la fertilité de l'imagination.

5-6 ans : dimension langagière

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<ul style="list-style-type: none"> • Perçoit les erreurs de prononciation ou d'articulation chez les autres et les souligne autant chez l'adulte que chez d'autres enfants • Vocabulaire pouvant atteindre entre 2,5000 et 3,000 à partir de 5 ans • S'intéresse aux sens des mots nouveaux et compliqués • Aime employer de grands mots et des mots nouveaux • Commence à former des phrases plus longues et plus complexes • Cherche à se conformer davantage aux règles de la langue • Acquiert le sens social du langage : répond avec une tonalité affective et un contenu affectif 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier si tous ont la même version (mélodique, rythmique) d'une même chanson, si on en connaît d'autres. Écouter puis apprendre une nouvelle version. • Utiliser les diverses chansons pour les transformer au gré de l'imagination; de quelques paroles à tous les mots jusqu'au sens que l'on peut transformer. • Exploiter le répertoire où les paroles représentent un défi (<i>Trois p'tits chats</i> et toute chanson que l'on reprend en changeant les voyelles, ex. : <i>Buvons un coup ma serpette est perdue</i>) • S'enregistrer; c'est important, car cela stimule l'amélioration et permet d'aller vers une réalisation dont on sera fier. De plus, cela crée un répertoire de chansons et laisse un souvenir de ce qui est réalisé. • S'amuser à composer sa chanson à partir d'un thème qui tient à cœur, d'une histoire appréciée, d'un personnage qui suscite de l'intérêt. • S'intéresser à traduire les émotions à l'aide du langage musical (sons, instruments) et corporel (mimes, mouvements et gestes); partir d'une chanson ou d'une situation vécue à l'école ou à la maison.

5-6 ans : dimensions affectives et morales

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>Interaction enfant adulte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprime verbalement son affection pour l'adulte • Accorde une grande importance émotive à sa famille • Tente de raconter ses rêves, ses émotions, mais confond facilement rêves et sentiments réels • Désire intensément ressembler à l'adulte <p>Interaction entre enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprime davantage ses colères sur le plan verbal • Demande à l'adulte d'être l'arbitre dans ses conflits • Commence à aimer les jeux de compétition, mais n'aime pas perdre; début de coopération, sans être capable de poursuivre des buts collectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une organisation qui leur donne facilement accès au matériel sonore et musical; les enfants peuvent utiliser les chansons, les musiques et les danses qui les intéressent. • Avoir un répertoire qui parle de la famille (<i>J'aime maman, j'aime papa</i> ou inventer une chanson qui présente ou parle de la famille (sur air connu ou comptine rythmique)) • Présenter au reste du groupe, les chansons, les musiques et les rythmes inventés en atelier, en sous-groupes avec l'aide de l'éducatrice. • Créer également des occasions pour se rappeler, pour échanger, pour chanter des chansons apprises plus jeunes; valorisation des souvenirs, des plaisirs vécus. Ouverture à la nouveauté; ajouter des chansons avec défi, soutenir leur démarche en étant stimulante (proposer, interpréter, chercher avec eux). • Verbaliser, échanger sur ce qu'ils entendent, sur les émotions, les images suscitées, sur ce qu'ils aiment et pourquoi et comment jouer avec telle pièce, telle musique. • Trouver dans les jeux d'élimination (chaise musicale, chef d'orchestre, jeux de mémoire, etc.) des options qui n'en font pas des perdants, mais où la participation se transforme, se poursuit différemment. • Soutenir l'expression de leurs idées pour les variantes applicables aux chansons, aux danses, aux jeux musicaux. • Choisir les chansons, les musiques selon leur état d'âme, ex. : rendre une musique agressive appréciée de l'enfant, utile à un jeu. • Permettre un coin avec écouteurs, c'est également offrir un coin plus intime où il est possible que certains s'y retrouvent pour s'isoler; contes musicaux et musiques calmes facilement accessibles.

5-6 ans : dimension sociale

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Contexte éducatif lié à l'environnement humain et physique; interventions, attitudes, contenus
<p>Interaction enfant adulte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recherche l'attention d'un adulte en présence de plusieurs enfants dans un groupe • Aime jouer près des adultes ou être à leur côté • Apprécie la présence des adultes sans en réclamer l'exclusivité; cherche à imiter les comportements de façon très marquée • Comprend mieux et accepte généralement bien les règles des adultes <p>Interaction entre enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Joue en petit groupe; début de la coopération • Se regroupe par paires selon des critères variés et souvent en fonction du sexe des amis • Partage plus facilement les objets de jeux lors d'activités collectives • Joue de façon autonome et apporte plus de réalisme aux scènes qu'il reproduit • Cherche parfois à dominer le groupe ou à orienter une activité • Commence à bien intégrer la règle du " chacun son tour ". 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser le coin calme (voir ci-haut) en conséquences des besoins; malgré l'importance de l'aspect social, il y a aussi parfois le besoin de se retrouver seul, surtout après une journée d'école ou très tôt le matin au réveil; être disponible et accessible. • Créer des moments pour les laisser présenter leurs chansons, leurs danses ou pour monter un spectacle; l'adulte est un soutien pour assurer l'encadrement (rôles et responsabilités selon les goûts et capacités de chacun et l'organisation des lieux et du matériel nécessaire). Être également ouverte aux occasions spontanées où certains veulent s'offrir en spectacle. Être à l'écoute et organisée en conséquence. • Faire des jeux de perroquets, de mémoire (style : je pars en voyage avec des sons, des instruments, des rythmes) les amusent beaucoup tout comme les chansons avec personnages à mimer • Créer les occasions pour mettre à profit les coins avec écouteurs et choix d'écoute (contes, musiques, chansons, enregistrement) sous forme d'atelier en dyade ou en triade. • Consulter le recueil <i>100 jeux musicaux</i> de Ger Storm* où il y a beaucoup d'idées de jeux musicaux simples axés sur l'aspect social, affectif et coopératif également et où un même jeu peut prendre toutes sortes de formes si l'on sollicite les idées des enfants; guider les échanges pour permettre l'écoute, le respect et la réalisation des idées émises. <p>* Storm, G. (1984), <i>100 jeux musicaux</i>, Édition Van de Velde.</p>

5-6 ans : dimensions physiques et motrices

Développement global de l'enfant en lien avec son développement musical	Environnement humain et physique en milieu éducatif; mises en situation et suggestions de contenus, d'interventions
<ul style="list-style-type: none"> • Examine, manipule, démonte et remonte les objets pour en découvrir le fonctionnement • Peut décrire un objet connu qui ne soit pas sous sa vue • Démontre une bonne coordination œil main, bon contrôle de la main • Devient plus habile dans la manipulation du matériel, des instruments ou des outils • Peut alterner des doigts en jouant un instrument • Situe les objets par rapport à lui-même et se situe réciproquement par rapport aux objets • Continue à être très actif et à avoir un grand besoin de bouger • Se déplace en imitant des gestes • A une meilleure orientation avant arrière • Aime danser, sautiller, galoper • Accompagne un rythme en tapant dans les mains et en bougeant les pieds • Peut cadencer une comptine ou une chanson dont le rythme est complexe 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser des ateliers de fabrication d'instruments à partir de matériel de récupération; prendre le temps d'amasser du matériel très varié, d'avoir des livres ou des photos et d'accorder du temps pour stimuler et élargir l'exploration et les découvertes sonores; attention de ne pas viser le produit fini et l'expression plastique prématurément. • Avoir accès à des instruments, sinon s'en procurer un minimum pour répondre aux besoins des enfants. • Sortir les instruments et les utiliser à toutes les sauces : contes, dessins, devinettes sonores, rythmiques et mélodiques, jeu du téléphone, du perroquet, pour accompagner le rangement, le changement d'atelier, le moment de repos (un ou deux enfants jouent); choisir les instruments adaptés (métallophone, piano aztèque, piano africain (sanza), bâton de pluie, chimes confectionnées par les enfants, etc. • Utiliser des ressources pour alimenter les idées dans l'utilisation de divers instruments de percussion; <i>voir réf. 102.</i> • Combler leur besoin de bouger; utiliser des rubans et aussi des bâtons rythmiques, des foulards pour profiter de la musique en mouvement, des chansons dansées et jouer au jeu du miroir sur des musiques variées et celles qu'ils proposent. • Vérifier si chacun connaît des danses et les animer à partir du matériel connu.; tout le répertoire utilisé à 4-5 ans les intéresse encore si l'on rehausse les défis à leur mesure; ils peuvent ensemble améliorer l'interprétation et faire des jeux de pieds et de mains plus complexes. On en apprend de nouvelles et/ou on en invente à partir de chansons connues, de musiques stimulantes. • Consulter, utiliser, s'inspirer de ressources pour enrichir les figures de danse sur les chansons traditionnelles; <i>Voyez comme on danse.</i>

2.1.6 Continuité avec le milieu scolaire

Nous venons de dresser un portrait du développement global et musical de l'enfant âgé de 0 à 6 ans et de présenter un répertoire d'interventions, d'attitudes et de contenus en lien. On peut toutefois se questionner sur la suite du cheminement de l'enfant, dans cette perspective de développement global lorsqu'il arrive à l'école.

En effet, jusqu'à l'âge de cinq ans et en dehors du milieu éducatif que représente la famille, les lieux publics réservés à l'éducation de l'enfance au Québec sont principalement les centres de la petite enfance (garderies en installation et garderies familiales). Puis, à partir de cinq ans jusqu'à douze ans, l'encadrement éducatif est assuré par l'école avec une année au préscolaire pour les enfants âgés entre 5 et 6 ans, suivis de six années de primaire pour les enfants âgés entre 6 et 12 ans. En dehors des heures d'école, la garde en milieu scolaire est le milieu éducatif d'un nombre important d'enfants.

Au niveau du préscolaire (maternelle), il est important de préciser que - mis à part le ratio (1/22) et parfois les lieux physiques - l'organisation et le contexte éducatif sont assez comparables à ceux des garderies en installation pour les enfants âgés entre 3 et 5 ans (le ratio variant ici entre 1/8 et 1/12). Les activités axées sur le développement global de l'enfant sont également au centre des préoccupations pédagogiques et les contenus didactiques ciblés sont relativement semblables. Quant à la didactique de la musique, certains milieux préscolaires ont réussi à conserver l'apport d'un professeur de musique, mais l'ensemble du réseau ne fait que s'appauvrir et, tel le sort jadis réservé aux spécialistes en art où les ressources ont complètement disparues, il semble que les professeurs de musique soient voués à pareille extinction. Malgré cela, la réforme qui incite les professeurs du primaire à travailler par projet interdisciplinaire, offre de belles opportunités pour créer un espace dédié aux chansons traditionnelles. Des auteurs comme Félix Leclerc et Gilles Vigneault ont avantage à être présentés et chantés ainsi que l'histoire et la pratique du répertoire enfantin

associé à cette clientèle. Cela dit, les idées énoncées dans les tableaux précédents peuvent servir de base pour maintenir l'orientation adoptée, qui se centre sur les intérêts et sur les capacités des enfants. Il s'agit de continuer à soutenir et à stimuler le développement musical de l'enfant dans le cadre de son développement global. À ce point de vue, les idées peuvent facilement s'appliquer dans un contexte de garde en milieu scolaire comme dans celui du préscolaire. Autrement, pour les enfants âgés entre 6 et 12 ans, ils suivent en principe le programme de musique de l'école où certaines idées émises dans les tableaux peuvent être une source d'inspiration en terme d'approche. Dans le livre qui sera édité, cette clientèle sera abordée. Dans la pratique, il est heureux que plusieurs professeurs de musique partagent le matériel de musique avec le service de garde de leur école; encore faut-il rentabiliser l'utilisation de ce matériel. À ce sujet, les recommandations restent les mêmes, à savoir qu'il est important d'organiser le coin musique avec l'accès au matériel de musique (instruments, répertoire, magnétophone pour s'enregistrer, écouteurs et micro, etc.) tout comme il est important d'établir des sous-groupes et de créer des occasions pour organiser et partager les démarches.

Aussi, plusieurs seront d'accord pour dire qu'il y a peu de temps accordé à la musique puisque tous les contenus de nature plus expressive et créative sont bien souvent ceux que l'on évacue en premier lieu. Il serait pertinent de profiter du cadre et du contexte d'ouverture existant dans les milieux de garde pour sauvegarder cet espace essentiel du développement que représente la créativité et l'expression, pour ainsi renforcer et soutenir l'approche éducative axée sur le développement global de l'enfant. La créativité est souvent la portion négligée de notre intelligence, surtout lors de l'entrée à l'école; plusieurs ne savent pas comment lui donner l'espace qui lui revient. Les enfants âgés entre 0 et 12 ans nous démontrent clairement que les apprentissages se font dans le plaisir, la souplesse, la curiosité en passant par la résolution de problème, les découvertes, les échanges, l'écoute, la communication et le partage des savoirs. C'est pourquoi certaines idées proposées dans les tableaux peuvent dans certains cas être applicables et adaptées dans les classes.

2.2 RÉPERTOIRE

À travers les tout premiers chants entourant le poupon ou même encore le bébé à naître, il y a tout un univers musical à explorer : les chants traditionnels transmis oralement. Au Québec, cette culture vivante que sont les chants traditionnels enfantins, nous provient d'Europe et remonte jusqu'à la France du XVII-XVIII ième siècle. Ce sont en effet les mêmes chants qui se perpétuent ici-même et dans toute l'Amérique francophone à quelques variantes près, depuis plus d'un siècle; on parle de quatre siècles pour la chanson *Frère Jacques*. Bernard Cousin (1988) est une référence pour l'histoire de la chanson destinée aux enfants alors qu'en terme de référence pratique propre à notre culture, nous pouvons retrouver l'ensemble du répertoire transmis aux enfants dans la plus récente collection de *Henriette Major* (Fidès, 1999-2004) composée de 4 livres/CD pratiques qui sont illustrés par divers artistes québécois et qui sont fort attrayants pour les enfants. Ces livres présentent également les mélodies écrites sur la portée. Cette référence de base est appréciable pour les milieux éducatifs étant donné la qualité du produit et la rareté de ce type d'ouvrage sur notre marché. Ce type de ressource est complété par les nombreux livres de répertoires édités en France.

Puis, les enfants grandissent et les mœurs évoluent. La place qu'occupe le répertoire provenant de la télévision pour enfants est un fait incontournable. Ainsi, certains ont jadis côtoyé *Maman Fonfon*, *Pépinot et Capucine*, puis, lors d'une période où le Québec des années 60 est davantage présent dans la culture populaire enfantine avec une grande variété d'émissions télévisées, toute une génération (dont la mienne) s'imbibe de la créativité et de l'aspect théâtral que nous offrent *Sol et Gobelet*, *La souris verte* (disque vinyle à l'appui), *Fanfreluche*, *la Ribouldingue*, *Grugeot et Délicat* pour ne nommer qu'eux. La génération suivante connaît le très populaire *Passe-partout* (fin 70 et années 80), série télévisée à mission éducative qui fut agrémentée, plus de 10 années durant, d'un vaste répertoire de chansons

traditionnelles et originales. L'aventure se poursuit, que ce soit avec *La boîte à lunch*, *Caillou*, *Cornemuse* ou autres, les chansons associées à des personnages ou à un contexte continuent de fasciner les enfants. Ce n'est qu'au début des années 90 que la chanson enfantine devient populaire sans nécessairement être associée à la télévision. *Carmen Campagne* chante pour les enfants et voilà le début d'une aventure qui s'élargit à divers artistes qui se consacrent à l'enfance comme *Annie Brocoli*, *Les p'tites Tounes*, *Shilvie*, etc. et à d'autres artistes comme *Gilles Vigneault*, *Daniel Lavoie*, etc. qui consacrent des volets de leur œuvre aux enfants.

Cela dit, la chanson enfantine évolue et marque l'enfance, mais jusqu'à ce jour, les chansons traditionnelles survivent, restent ancrées dans les mœurs et sont adoptées sur plusieurs générations d'enfants, de parents et d'éducatrices. Il est donc logique de leur accorder une place prépondérante dans le répertoire choisi, même s'il vient s'ajouter des chansons nouvelles; le temps s'occupera de témoigner de la place qu'occupent ces nouveautés dans la tradition. Bref, tous les auteurs déjà cités dans cet essai s'entendent pour souligner l'importance de ces chants traditionnels et lui accordent sans conteste une place de choix.

2.2.1 Pratiques liées au répertoire

Tel que mentionné ci-dessus, les auteurs s'entendent pour choisir avant tout les chansons traditionnelles, mais aussi de les partager de vive voix. Notre expérience va en ce sens et démontre clairement à quel point l'effet d'une chanson chantée détient un pouvoir émotif que peu d'enregistrements destinés aux enfants offrent. Anne Bustarret (1982) souligne aussi l'importance de démontrer en tant qu'éducatrice une attitude d'écoute, d'offrir un soutien et/ou une participation active accompagnant l'audition.

Sirois (2002), traduit l'idée de Sousa qui souligne la différence entre l'écoute dite passive et celle plus active et plus stimulante pour le cerveau de l'enfant. Nous pourrions ajouter que c'est plus stimulant à tout points de vue. Ainsi, l'enfant qui ne se limite point à l'écoute, mais qui imite et qui explore activement, implique naturellement les divers aspects de son développement langagier, cognitif, social, émotif, physique et moteur de son être.

L'éducatrice qui utilise les disques pour enfants comme référence lui permettant d'apprendre les dites chansons pour les partager de vive voix avec les enfants, développe donc une approche plus adaptée et stimulante pour l'enfant. Cela est d'autant plus vrai si des activités parallèles éveillent la participation active de celui-ci. En prenant le temps d'observer, nous pouvons constater que les pratiques sont parfois tout à fait concordantes avec cette approche alors que d'autres fois c'est le CD qui fait le travail. Il est vrai que l'utilisation du CD peut permettre de tirer profit d'une ambiance sonore ou musicale riche et stimulante ou même réconfortante qui vient soutenir l'éducatrice dans son métier. Ce support peut également être aidant pour celles qui sont à développer leur assurance à chanter, à sentir le rythme et la mélodie. Encore une fois, tout est question de dosage et de jugement si l'on tient compte des temps d'audition associés à chaque groupe d'âge; pour que l'utilisation du CD soit profitable, on doit idéalement faire écouter une pièce à la fois, répétée à la demande des enfants et c'est d'ailleurs davantage cette façon de procéder que l'enfant réclame. Les variantes suggérées (gestes, danse, mimiques, percussion corporelle et instrumentale, balancement, cachette, devinettes, sautaillement, etc.) soutiennent et alimentent l'intérêt et les possibilités de l'enfant au rythme de son développement; encore ici, être créative et à l'écoute sont des qualités inestimables pour travailler avec les enfants.

Les enfants, nous l'avons vu dans le premier chapitre, sont sensibles au lien affectif, au plaisir qui lie l'adulte à la musique choisie ainsi qu'au partage qu'il en fait et tout cela stimule son intérêt et son désir d'exploration. Les défis parallèles qui consistent d'une part, à être attentive à ce qui intéresse et stimule chaque enfant et d'autre part, à s'organiser en conséquence en adoptant des moyens concrets, restent entiers. L'avènement du nouveau programme éducatif des CPE étant basé sur le développement global, l'apprentissage par le jeu et la valorisation de l'autonomie, l'application de certains facteurs devrait être facilitée alors que d'autres sont à développer. A ce sujet, le résultat de l'enquête *Grandir en qualité* (2004) confirme, entre autres faits, que *la planification de l'éducatrice dans son action éducative* tout comme *le soutien offert à l'enfant dans ses activités* sont deux aspects à renforcer et à améliorer. Suite à de multiples observations et expérimentations et grâce aux conseils éclairés de Bustarret (1982), il est nécessaire de se sentir interpellée par les responsabilités que soulèvent l'utilisation du répertoire et autre matériel sonore où il serait important d'investir. C'est dans ce sens que nous proposons les outils d'évaluation en conclusion à ce chapitre, mais pour l'instant, cela pourrait se concrétiser de quatre manières :

1. Faire des choix

- Sélectionner et choisir du matériel sonore et musical (répertoire, objets sonores, instruments, environnement) qui permette à l'enfant de parfaire son développement global;
- Enrichir, diversifier et renouveler les choix en fonction des besoins et intérêts des enfants et de leur développement respectif.

2. Accompagner et soutenir l'enfant dans son exploration

Explorer et soutenir la démarche (écoute ou action) liée au répertoire ou aux autres activités sonores et musicales connexes; valoriser les initiatives en soutenant le langage sonore et musical (rythmique, mélodique, harmonique), imiter leurs réactions, proposer des variantes, bref jouer et échanger à travers l'expérience du jeu sonore et musical (la vôtre et celle de l'enfant).

3. Organiser l'environnement (choix et accessibilité)

Rendre le matériel sonore et musical disponible et accessible à l'enfant pour stimuler ses choix et faciliter son utilisation:

Intérieur :

- Répertoire; recueil, livres CD et CD, cassettes;
- Objets sonores à fabriquer ou existants : matériaux de récupération et instruments de musique;
- Appareillage : micro, écouteurs, appareils d'écoute et d'enregistrement, cassettes vierges (celles du groupe et celles de l'enfant).

Extérieur :

- Randonnées ou sorties pour explorer les sons de l'environnement;
- Matériel de soutien disponible pour des cueillettes de sons, ou recueillir des matériaux que l'enfant pourra transformer en sons. (ex. : enregistreuse et cassettes disponible pour capter les sons extérieurs et autres jeux sonores spontanés)

4. Planifier des activités musicales axées sur le développement global

- Offrir une stabilité dans le programme éducatif; planifier et proposer des contenus d'activités favorisant l'éveil et l'expression sonore et musicale tels que l'enfant les vit au quotidien et en sachant tenir compte de toutes les dimensions de son développement;
- Être en mesure d'organiser rapidement les moments spontanés et ceux initiés par l'enfant.

2.2.2 Critères pour le choix du répertoire

En plus des chansons traditionnelles, plusieurs contenus et oeuvres originales pour enfants sont maintenant offerts avec des arrangements et des styles musicaux de plus en plus variés dans ce marché ouvert sur le monde. Profiter de l'accessibilité offerte dans les librairies et magasins de disques pour écouter les produits variés et se faire conseiller est un moyen efficace de rester au fait des produits qui font état des cultures musicales d'ici et d'ailleurs. Les sites Internet offrent d'autres possibilités et,

dans l'ensemble, l'ouverture et la vigilance portent fruit lorsqu'il s'agit de faire des choix.

Étant donné que l'élargissement des expériences auditives implique le répertoire chanté, mais aussi celui enregistré dans toutes les possibilités offertes, des balises (outre celles liées à la qualité de l'enregistrement) s'imposent. Elles doivent se faire en fonction d'offrir à l'enfant des occasions de découvertes en autant que les divers aspects de son développement soient respectés. Les *éléments sonores et musicaux* et les *catégories de musiques* sont les deux principaux éléments sur lesquels des pistes sont données. Par la suite, des suggestions sont offertes et elles sont nécessairement influencées par nos goûts personnels, d'autant plus qu'il faille se limiter ici à quelques titres. Les goûts oscillant d'une personne à l'autre et évoluant avec le temps, il s'agit donc de développer ici des exemples et des idées visant à enrichir la pratique liée au répertoire côtoyé quotidiennement par l'enfant. Les limites imposées et la subjectivité font que dès le départ, il y aura nécessairement omission de contenus musicaux intéressants pour certains, moins pour d'autres. En terme de balises, voici ce qui retient l'attention :

Éléments sonores et musicaux

Paroles :

- Prononciation qui favorise la compréhension (sons, syllabes)
- Mots adaptés au vécu de l'enfant (simplicité, jeux de mots et de sons, sens des mots)
- Ouverture sur la nouveauté (nouveaux mots, autres langues, imaginaire)

Voix :

- Principalement des voix d'enfants pour leur permettre de s'identifier et d'être à leur niveau. Malgré la logique de cette position, nos disques de chansons pour enfants contiennent vraiment très peu de voix d'enfants; les produits français sont souvent des modèles à cet égard.
- Voix de femmes et d'hommes pour compléter, pour l'interprétation de chants plus complexes ou pour la qualité des voix (justesse, timbre, etc.).
- Voix en harmonies (canons, chants à deux voix) comme enrichissement.

Instruments et sons :

- Privilégier, les instruments acoustiques, les percussions instrumentales et corporelles, sons de bouche, etc. pour leurs accessibilités; l'expérience auditive peut ainsi évoluer vers une expérience active et concrète pour l'enfant.
- Garder une ouverture envers les sons de synthétiseurs qui offrent également plusieurs possibilités au plan sonore ainsi qu'une accessibilité grandissante, mais, comme pour les musiques d'orchestres, le degré d'intensité, doit respecter la réceptivité de l'enfant.

2.2.3 Catégories de musiques

Afin de couvrir l'ensemble du répertoire enfantin, qu'il soit chanté ou enregistré, les catégories de musiques à offrir dans "le coin musique" sont les suivantes :

1. *Musique enfantine*
 - 1.1. Berceuses
 - 1.2. Chansons et comptines (jeux de doigts, pour sautiller, à gestes, à mimer, à scander, etc.)
 - 1.3. Danses et rondes
2. *Jeux sonores et bruitages*
3. *Contes sonores et musicaux*
4. *Musique de divers pays*
5. *Musique de styles divers (principalement instrumentale)*
 - 5.1 Traditionnelle
 - 5.2 Classique
 - 5.3 Relaxation
 - 5.4 Autres (jazz, hip hop, rock, etc.)
6. *Enregistrements maison (réalisés avec ou par les enfants seuls)*
 - 6.1 Chansons, comptines
 - 6.2 Bruitage et jeux de loto
 - 6.3 Contes sonores et musicaux

Trois tableaux destinés à exposer le répertoire proposé pourraient être basés chacun sur une ambiance bien distincte et facilement repérables dans l'organisation des moments de vie d'un milieu éducatif, soit les trois ambiances suivantes :

- Chansons et musiques calmes;
- Chansons et musiques vives; pour développer plus à fond cette cadence fort appréciée des enfants et pour aider à canaliser cette énergie débordante, un troisième tableau s'imposait;
- Chanson et musique à danser.

NOTE : Il est impossible de départir tout à fait les dynamiques lentes et vives puisque certaines chansons, CD, musiques ou pièces instrumentales chevauchent ces dynamiques tour à tour. Le lecteur jugera de ces changements de dynamiques lorsqu'un CD ou même parfois une pièce sont écoutés. Rappelons que ces tableaux ne comportent que quelques exemples puisqu'il faut se limiter dans le cadre de l'actuel essai; que la consultation des disquaires de même que l'écoute sur place, sont des atouts majeurs lorsqu'il s'agit de faire des choix; que peu importe que nous soyons conseillés, les goûts musicaux sont parfois irraisonnés et parfois indiscutables.

2.2.4 RÉPERTOIRE TRADITIONEL CHANTÉ et MUSIQUES ENREGISTRÉES

Chansons et musiques de détente

RÉPERTOIRE TRADITIONEL CHANTÉ

Berceuses/chansons calmes

- Dodo, l'enfant do
- Au clair de la lune
- Frère Jacques
- Ah! Vous dirais-je maman et Twinkle, Twinkle Little Star
- Dodo tititit maman ; berceuse créole/passe-partout
- Bonsoir madame la lune
- À la claire fontaine
- Le petit navire
- Quand j'étais un tout petit garçon
- Répertoire récolté auprès des parents, des enfants
- Mélodies inventées

MUSIQUES ENREGISTRÉES

Musique originale pour enfants et autres,

- Shilvi ; chansons enfantines calmes pour la plupart*
- Chabadoux ; berceuses regroupées du côté B
- Chansons, contes et comptines de Gilles Vigneault; pour les pièces les plus calmes ;également belle voix de grand-papa
- December : album de compositions originales au piano pour relaxation, danse expressive

Musique traditionnelle

- Chansons douces, chansons calmes par Henriette Major ; Livre/CD idéal pour apprendre les chansons et les interpréter soi-même
- Chansons, contes et comptines de Gilles Vigneault (C), Ex. : Les boîtes.
- Chants des enfants du monde par Francis Corpataux (14 CD) : Ex. : Guinée Sénégal. Vol 1. Plage 42. Diarabi. Sud de l'Inde. Vol. 2. Plage 26. Durga. Berceuses. Vol.3. Plages 3 Parajito Chino, 18 Dodo Baba, 31 Arroro mi nin), 43 Djo, djo,djo.. , etc. Népal. Thaïlande. Malaisie. Indonésie. Vol. 4. Plage 13 Katak lompat. Minorités tribales du sud-ouest de la Chine. Vol.5. Plage 44 Dors en paix.

- Africa Musica ; livre sur les percussions, accompagné d'un CD de musique traditionnelle africaine plutôt calme (Musée pointe à Callière)
- Dream Land ; berceuses du monde entier, chants à plusieurs voix. ; multiculturel

Musique Classique

Selon l'instrument :

- Violon ; Angèle Dubeau et " La Piéta " interprètent des berceuses classiques connues
- Piano ; Erik Satie ; valse et autres petites pièces / Kabavleski
- Prokofiev : pièces courtes pour enfants ; dynamiques assez variées
- Flûte ; Jean-Pierre Rampall
- Selon les compositeurs :
- Vivaldi : Les quatre saisons (on s'invente aussi des danses)*
- Mozart : Berceuses et musiques calmes de Mozart ; aussi, pièces destinées aux poupons, sélectionnées par Don Cambell ; l'effet Mozart
- Bhrams ; berceuse habituellement entendue sur les mobiles

Selon l'époque :

- Musique de la renaissance ; choix de pièces lentes
- Musique baroque ; choix de pièces lentes

Musique acoustique et improvisation

Il s'agit d'inviter un(e) musicien(ne) ou prendre soi-même une flûte, un petit carillon ou un piano africain et d'improviser en douceur quelques notes (2 3.4) de faible intensité et espacées de silences ou encore d'utiliser le bâton de pluie et de le renverser doucement à répétition

Enregistrements, bruits de l'environnement

- Songs of Algonquin Park ; chants de baleines, d'oiseaux, etc.
- J'écoute les sons de la forêt ; sons d'oiseaux et de bruits de la forêt
- Sons de ruisseaux, de vent et de mer

Enregistrement maison

- Lors d'une promenade dans un parc, un petit bois, utiliser l'enregistreuse pour récolter des bruits ambiants

* **P.S. :** Malgré qu'un tableau soit destiné à la danse (plus vive), il est intéressant d'explorer la danse expressive sur les musiques lentes ; utiliser des accessoires tels des foulards, des rubans rythmiques, des masques (loups) peut soutenir et stimuler l'expression corporelle au départ.

RÉPERTOIRE TRADITIONEL CHANTÉ et MUSIQUES ENREGISTRÉES

Chansons et musiques vives

RÉPERTOIRE TRADITIONEL CHANTÉ

Comptines pour jeux de doigts

- La bibitte qui monte; sur tout le corps, doigts qui marchent lentement et finissent en chatouille rapide
- Menton fourchu; pointer du bedon au front
- Toc toc toc qui est là ; doigts pointent et se promènent sur le visage de l'enfant qui voudra éventuellement vous le refaire
- Tape tape tape ; imitation des paroles avec les mains et les doigts à faire avec l'enfant; il l'exécutera seul éventuellement

Chansons à faire sautiller

- À cheval mon petit bonhomme
- 1-2-3 mon cheval de bois
- Toi et moi

Chansons à gestes / à mimer

- Pomme de reinette; mains cachées dans le dos en finale
- Ainsi font font font ; mains qui dansent/pivotent et miment les paroles sur le tempo
- Jamais on a vu ; les 3 syllabes de la fin sont frappées en percussion corporelle ou instrumentale
- Violette ; bouger les jambes du poupon sur le tempo; très lent pour monter la pente et très rapidement pour la redescendre
- J'ai deux yeux; pointer les membres sur soi puis sur l'enfant
- Meunier tu dors; balancement lent puis gestes rapides; mains/pieds
- Mon bagage est prêt; mimer les paroles en scandant la marche sur le tempo
- Dans sa maison un grand cerf; gestes des paroles à scander sur le tempo; variante, utiliser des marionnettes à doigts (lapin, cerf)
- Bonhomme, bonhomme sais-tu jouer? ; Nommer, mimer mémoriser divers instruments et adapter en utilisant de vrais instruments.

MUSIQUES ENREGISTRÉES

Musiques/CD avec jeux de doigts

- Jeux chantés, de Anne-Marie Grosser ; pour les poupons
 - 100 Comptines, choisies par Henriette Majo;
- P.S. : Apprendre les pièces ; votre voix sera davantage appréciée

Musiques/CD : musiques actives / rythmées (pour enfants)

- Chansons drôles, chansons folles, choisies par Henriette Major;
 - Musicâlins, chansons drôles interprétées par des enfants (Français);
 - Passe-Partout (Radio-Canada); une compilation est offerte sur CD;
 - Train train de chanson (C); RGMM, Ancien regroupement des garderies du Montréal Métropolitain. Une copie CD serait appréciée par plusieurs;
 - Carmen Campagne chante pour les enfants; 4 albums;
 - Chansons, contes et comptines et Un trésor dans mon jardin de Gilles Vigneault (chansons et histoires)
 - Henri Dès : présente environ 12 CD; Glace au citron, Le tambour, etc.;
 - Le Chant des enfants du monde, par Francis Corpataux (14 CD) :
- Ex : Guinée Sénégal. Vol 1. Plage 16 *Baba hamat fall*. Minorités tribales du Sud-ouest de la Chine. Vol.5. Plage 14. *Les nombres*. Népal. Thaïlande. Malaisie. Indonésie. Vol. 4. Plage 1 *Inele ema le*. Amérique du Sud. Vol. 6. Plages 1 *Isa*, 13 *El café*, 27 *Jagua pachati*. Cameroun. Vol.13. Plages 1 *Mbolo* 16 *Zoo la mi yé*. Madagascar. Vol. 14. Plage 1 *Bilo*, 30 *E va e*.

Musique acoustique et improvisation

- Chansons, contes et comptines de Gilles Vigneault (C) ; utiliser par exemple Un soir d'hiver comme déclencheur ; accompagner selon l'histoire avec des cuillères, etc. Un trésor dans mon jardin, page 1.

Musiques vives, divers styles, divers pays (milieu scolaire)

- Les p'tites tounes ; musique du monde, pour enfants
- Bob Marley ; le roi incontesté du reggae ;
- Choix des enfants.

Compléter aussi avec section suivante (danse)

RÉPERTOIRE TRADITIONELCHANTÉ et MUSIQUES ENREGISTRÉES

Chansons et musique pour danser, jeux de mains et voix multiples

RÉPERTOIRE TRADITIONELCHANTÉ

Chansons pour Rondes, Danses et Jeux

- Bateau sur l'eau; balancement sur le tempo; seul et 2x2
- Savez-vous planter des choux; ronde pour tourner sur le refrain puis arrêter aux couplets et faire les gestes sur le tempo
- Dansons la capucine; ronde à s'accroupir à " Tiou " ; parfait pour former rapidement un beau cercle
- Michaud ; chanson/ronde à mimer avec personnage au centre; ronde qui tourne lentement au départ, puis rapidement, ou avec arrêt pour frapper le tempo dans les mains et encourager Michaud à se relever durant le refrain
- Prome'nons-nous dans le bois; danse libre; refrain vif et mime lent pour le loup
- J'ai des pommes à vendre; ronde à se retourner selon les noms, les couleurs, etc.
- Un fermier dans son pré; ronde avec jeu de mime au centre et choix de partenaires
- Ils étaient quatre; formation de deux lignes (les 4 et les 3) qui avancent et reculent à tour de rôle selon les paroles
- J'ai un beau château; même principe que Ils étaient quatre
- Le furet ; une fois le chant connu, les deux mains refermées sur la corde tendue en cercle, faire un mouvement de va et vient en suivant le tempo chanté. Les mains font aussi circuler le " furet " en cachette de l'enfant placé au centre qui devra deviner à la fin de la chanson où est le furet (bouton enfilé)

Jeux de voix

Canons et voix mixtes; graduellement chanté avec vous puis avec l'enregistreuse et les enfants seuls :

- Frère Jacques, Le coq est mort, Dans la forêt lointaine
- Bonsoir madame la lune
- Au clair de la lune ; chant à deux voix
- Le rat des villes ; chant à trois voix

MUSIQUES ENREGISTRÉES

Musique originale pour enfants,

- Les p'tites tounes ; 3 albums, rythmes et styles divers

Musique Classique

- Saint Saëns : Le carnaval des animaux; excellent pour mimer une variété de mises en situations avec les animaux ; dynamiques très variées

Musique traditionnelle

- Je danse mon enfance (C), France Bourque-Moreau sélectionne des musiques et danses traditionnelles ; trames musicales seules et livret
- Chansons et rondes pour s'amuser, choisies par Henriette Major (CD-livre)
- Voyez comme on danse : Idées de danses sur chansons enfantines ; chants ou trames musicales seules, (CD-livre)
- La bottine souriante ; musiques folklorique du Québec ; inventer une danse folklorique simple avec les enfants : ligne, deux lignes en face, crochets, chaîne, pont, etc.
- Divers pays : Les p'tites tounes ; les légendes, pièces variées pour enfants avec divers styles pour danser ; québécois, influence sud-américaine et même un p'tit tour en Égypte
- Musiques de jazz, africaine ou sud-américaine pour s'accompagner avec percussions et bouger sur le rythme
- Le Chant des enfants du monde, par Francis Corpataux (14 CD) :
Ex. : Népal. Thaïlande. Malaisie. Indonésie. Vol. 4. Page 28 *Gili gio*; Amérique du Sud. Vol. 6. Page 31 *Saludo de Chipayas*. Maroc. Vol.9. Page 1 Excuse-moi. Cameroun. Vol.13. Page 10 Danto mi dada danto. Madagascar. Vol. 14. Page 14 Manjera.

Jeux de voix

- Jeux, voix, vocalises : jeu de voix ;
- Le Chant des enfants du monde, par Francis Corpataux (14 CD) :
Ex. : Minorités tribales du Sud-Ouest de la Chine. Vol.5. Pages 4 *Descendre de la montagne*, 43. Bulgarie. Vol.10. Page 2 *Girugelena*. Cameroun. Vol.13. Page 44 *Ieo bok*. Madagascar. Vol. 14. Pages 32. *Galeha*, 34 *Sakasaka*

(c) : pour support audio cassette. Tout le reste est disponible sur CD.

NOTE : Les musiques enregistrées permettent de créer une atmosphère particulière. Cependant, le temps de diffusion reste limité : consulter les temps d'audition précisés pour chaque âge dans les tableaux intégrateurs (réf. : 2.1.1 p. 78) ou consulter le tableau ci-joint qui offre un résumé. On peut constater que le temps d'écoute est très court ou d'environ une pièce à la fois. Utiliser ce support pour intégrer et apprendre les chansons et pouvoir les chanter soi-même, est un bon outil. Pour la danse, malgré que le chant direct puisse être un très bon support, le soutien musical apporte une dimension différente et stimulante pour l'expression du corps. La musique comme accompagnement à la danse expressive, à la percussion (instrumentale ou corporelle), au dessin, au massage, etc., favorise l'implication active de l'enfant en autant que les buts d'utilisation soient ciblés et adaptés.

Pour respecter le temps consécutif d'écoute et de participation à une activité, voici les repères regroupés pour faciliter l'application de ce dernier conseil :

Âges	Audition consécutive	Participation à une activité
Poupons	1 à 3 min.	Varié et court
2 ans	3 à 4 min.	φ 5 à 10 min.
3 ans	3 à 4 min.	φ 15 min.
4 ans	3 à 4 min.	φ 15 à 30 min.
5 ans	φ 5 min.	φ 15 à 30 min. et +

(Source : Bustarret, 1984)

2.3 INSTRUMENTS ET OBJETS SONORES

Les instruments de percussion et les divers objets sonores constituent un matériel pédagogique intéressant et très apprécié des jeunes enfants puisqu'il leur suffit de faire appel à des gestes simples pour obtenir des résultats sonores riches et diversifiés. Les sens et la motricité étant au cœur de leurs jeux favoris, il ne faut pas s'étonner de cette attirance remarquable. Le son est principalement rythmique et très peu mélodique ce que nous indique le terme : instrument de percussion.

Au même titre que l'adulte nomme les objets de son environnement par leurs noms respectifs, rien ne justifie que ce soit différent avec les instruments de musique. Ainsi, prendre le temps de présenter les instruments aux enfants au fur et à mesure qu'il les utilise, est une façon de respecter le développement langagier. Pour le développement sensoriel, moteur affectif et cognitif, il est indiqué de laisser des périodes de jeux libres, tout comme il est pertinent de proposer des animations pour stimuler l'attention et l'exploration sonore et rythmique. Autrement, certains enfants se lasseront après un certain temps et vous aussi, car ces jeux libres peuvent devenir bruyants. Si vous savez les introduire régulièrement dans divers contextes (chanson, rondes, contes, jeux sonores, etc.) leur frénésie et les débordements excessifs qui témoignent souvent d'un manque d'accès aux instruments, évolueront et s'organiseront vers le jeu et le langage musical.

2.3.1 Inventaire d'instruments

Le *Dictionnaire encyclopédique de la musique* (1988) Université Oxford, sous la direction de Denis Arnold, Éd. Robert Laffont, S.A., Paris puis, en quelques occasions, *Le petit Larousse 2001* et le *Larousse Her 2000*, Paris, représentent les principales ressources utilisées pour définir les instruments, en plus de l'expérience acquise en les exploitant régulièrement. Pour comprendre certaines informations à propos de l'inventaire, les indications qui suivent apportent quelques précisions utiles :

- (chiffre) : Indique la quantité suggérée à maintenir pour le C.P.E. Quand rien n'est indiqué, c'est qu'un seul instrument peut suffire pour le CPE ou, selon les besoins, prévoir parfois un instrument par groupe.
- Autrement: (10+1) veut indiquer le nombre maximum qu'il y a habituellement dans un même groupe + l'éducatrice, donc 1 instrument par personne
- (5) indique l'alternative de la moitié du groupe à la fois, parfois jumelé avec une moitié qui joue d'un autre instrument par exemple.

Ces deux situations concernent les instruments peu coûteux.

- (format) : Concerne les instruments plus dispendieux. Il est indiqué de choisir des petits formats destinés aux enfants. Des compagnies spécialisées en la matière offrent habituellement une qualité matérielle et sonore plus intéressante.
- (gestes) : Indique, lorsque nécessaire, les principaux gestes associés à l'instrument pour en sortir un son.

* Indique les instruments utilisés davantage par les adultes.

Les instruments à son "indéterminé "

Ce sont la majorité des instruments de percussion qui sont désignés comme ayant un son indéterminé ou son qui ne corresponde à aucune note de la gamme. Sont désignés ici les principaux instruments adaptés au contexte de cette recherche.

Les peaux

Cette catégorie regroupe essentiellement des tambours qui sont d'ailleurs très nombreux et très variés. Ils ont tous une membrane souple ou une peau tendue sur l'extrémité circulaire ouverte d'un fût ou d'un cercle. Les gestes associés ici sont pratiquement les mêmes pour tous les instruments de cette catégorie ; frotté ou frappé à l'aide des doigts et/ou des mains, mais aussi à l'aide de mailloches (laine, laine bouillie ou caoutchouc)

Bongos:

Deux petits fûts qui produisent deux sons différents, à fond ouvert et recouvert d'une peau (traditionnellement une peau de chèvre). Les fûts sont reliés l'un à l'autre par une tige de métal. On en joue assis, les bongos entre les genoux ou par terre pour les enfants. D'origine latino-américaine. (petits formats)

Conga:

Tambour avec un fût plus étroit à la base. D'origine afro-cubaine.(petits formats)

Djembe:

Grâce à sa forme particulière (tronconique) on peut installer plus facilement ce tambour entre nos jambes pour en jouer avec les mains. Originellement, ce tambour est fait de peau de chèvre tendue par des cordes. D'origine africaine. (petit ou moyen format)

Tambourin:

Peau unique, de veau parcheminé ou en plastique, généralement clouée ou collée sur un cercle de bois. On en joue avec les mains ou une mailloche de laine pour rythmer la course, le pas. (1/groupe)

Tambour de basque:

Tambourin entouré de cymbalettes. On le secoue ou frappe le rebord dans la paume, ou avec les mains sur la peau. Agréable pour accompagner les danses, les chants et les parcours. (1/groupe)

Tambour de rassemblement:

Ce large tambour peu profond appuyé au sol, permet principalement que plus d'une personne à la fois puisse en jouer. C'est un tambour collectif qui suscite l'échange, l'écoute, la socialisation via le langage musical. Très adapté également aux poupons.

Les métaux

Dans cette catégorie, les instruments sont variés, mais ils ont en commun un son provoqué par le métal habituellement frappé ou frotté. Autrement, les autres gestes seront précisés au fur et à mesure. On utilise des mailloches en bois, en métal ou en caoutchouc, mais aussi en laine si on recherche un son plus feutré.

Cabaza:

Inspiré de maracas typiques auquel on avait ajouté des perles enfilées sur un filet et installé tout autour de la calebasse. La cabaza moderne a remplacé la calebasse par une boîte métallique circulaire entourée de billes de métal. Une main (paume) sert de soutien alors que l'autre fait rouler ou tourner l'instrument avec le manche. (petit format de chaque ; ancien et nouveau (1/groupe)).

Cloche de vache:

Inspirée de la cloche à vache mais sans battant à l'intérieur. Elle a une forme allongée plus étroite dans le haut et plus large dans le bas. Elle est faite d'un alliage soudé. Certaines peuvent se fixer à un pied à l'horizontale ou être tenues par une main. On la frappe à l'aide d'une tige de métal, mais aussi d'une baguette de bois ou d'une mailloche (bois, laine, caoutchouc). Il existe différentes grosseurs, les plus grosses ayant des sons plus graves. (2, différentes grosseurs)

Cuillères:

Instrument traditionnel composé de simples cuillères à soupe placées dos à dos. Peuvent être remplacées par des cuillères de métal déjà reliées qui facilitent la manipulation. On tient les manches d'une main au-dessus de la cuisse et on les entrechoque à l'aide de l'autre main placée au-dessus. (voir dans la section bois pour compléter). (5+1 en paires reliées)

Cymbales:

Ont le plus souvent la forme d'une assiette, avec une bosse ou un dôme percé d'un trou pour la lanière de cuir ou le support métallique. Selon le cas, les assiettes sont frappées l'une contre l'autre ou frappées avec une mailloche, baguette ou balai (flattées pour un son doux). Cette assiette est habituellement en alliage comprenant du cuivre et de l'étain. Généralement pourvues de nombreuses rainures concentriques qui servent à améliorer la sonorité.

a. Cymbales frappées (l'une contre l'autre): Entre 38 à 55 cm (son moyen à grave)

b. Cymbales à doigts, crotales: Entre 5 et 15 cm, (son plus aigu.)

**Flexatone:*

Drôle d'instrument où l'on manipule la plaque de métal flexible à l'aide du pouce tout en secouant l'instrument pour permettre à l'autre petite tige de métal munie d'une boule de frapper la plaque où le pouce exerce sa pression. On obtient des variations de tons en hauteur avec allure de rebondissement. Tout à fait amusant et joyeux. (2)

**Guimbarde:*

Instrument où la bouche sert de caisse de résonance. On l'applique sur les lèvres entrouvertes en protégeant les dents ; une main le tient fermement dans cette position et l'autre frappe la tige de métal flexible en son centre. Accompagne souvent les cuillères dans les fêtes traditionnelles. Le son est rebondissant et invite à bouger.

Grelots:

Boules de métal rondes et fendues dans lesquelles se déplace une bille en métal. Elles sont cousues sur une bande de cuir avec un poignée ou sur un élastique pour mettre au poignet ou à la cheville. Les enfants les adorent sûrement grâce aux rennes du père Noël (4 gros et 5 et + pour les petits).

Sanza:

Piano africain qui se tient dans les mains ou par terre. Ce sont les doigts qui glissent avec une pression sur les tiges métalliques installées sur une boîte de bois qui sert de caisse de résonance. Le bruit est doux et il est facile d'improviser des sons qui appellent à la détente. Parfait pour introduire la sieste. (1)

Shaker:

Tube cylindrique de métal qui renferme des billes de plomb que l'on agite. Voir maracas (section bois) pour compléter

Triangle:

Tige de métal assez longue pour être recourbée en forme de triangle en ayant toutefois un coin ouvert. Il y a différentes grandeurs (la longueur d'un côté peut mesurer de 10 à 25 cm) donnant ainsi des sons plus ou moins aigus. On frappe le triangle à l'aide d'une tige de métal. Pour conserver le son résonnant, le triangle est suspendu avec une cordelette par l'un des coins fermés. On peut jouer avec la résonance à l'aide de deux doigts pour étouffer le son (2 à 3, différentes grandeurs).

Les bois

Cette catégorie regroupe les sons provoqués par le frottement ou les coups frappés sur l'instrument à l'aide d'une mailloche dont l'extrémité est en caoutchouc ou encore en laine bouillie pour obtenir un son plus étouffé. Par contre les instruments qui suivent sont habituellement frappés avec une mailloche ou un bâtonnet de bois.

Bâtons rythmiques:

Bâtons cylindriques en bois (30 cm de long). L'un est lisse, l'autre est strié. On peut les frapper ou les frotter l'un contre l'autre. Ils sont exprès pour les enfants; attrayants avec leurs couleurs vives et faciles à manier pour frapper ou frotter les rythmes. (10 +1)

Bloc de bois ou Wood block:

Bloc de bois dur rectangulaire. On le frappe d'un bâtonnet de bois ou d'une baguette de caoutchouc. Le son est très riche/creux et abrupt. Il y en a de différentes grosseurs provoquant un son plus ou moins aigu.

Bloc à 2 tons:

Le modèle cylindrique, fait sur le long avec des fentes aux extrémités et muni d'une poignée au centre pour le tenir, est pratique. Les fentes étant plus ou moins profondes d'un côté à l'autre offrent deux sons différents. Se joue avec une mailloche de bois. (4)

*Bloc chinois ou de bois
ou Temple block:*

Instrument en bois creux, taillé dans du camphrier, en forme de crâne avec fente en son centre. Parfois orné de sculptures traditionnelles et de laque rouge et or typiques. Deux à cinq, de tailles différentes sonnent du grave à l'aigu selon la grosseur. Frapper avec une baguette de caoutchouc pour ne pas les fendre.

Castagnettes:

Les vraies castagnettes sont constituées de deux coquilles rondes, évidées, de 2.5 cm à 5 cm de diamètre. Elles sont fait de bois : noyer, ébène ou palissandre. Elles sont percées d'un trou où passe une cordelette qui permet aussi d'y insérer le pouce et le majeur.

Les deux parties creuses des coquilles se font face. Il y a aussi les castagnettes à manche plus simples à manipuler. En fabriquer avec noix de Grenoble plutôt qu'en acheter.

Chenille:

Plaquettes de bois de palissandre d'environ 6 cm fixées sur une lanière de cuir d'environ 40 cm de long et qui donnent l'apparence d'une chenille. Il s'agit de monter et descendre alternativement les mains qui tiennent les deux extrémités de la chenille pour entrechoquer les plaquettes. Son sec et efficace. Amusant à manipuler.

Claves:

Baguettes cylindriques en bois dur (16 à 20 cm de long) d'origine cubaine. Pour en jouer, on arrondit l'intérieur de la main en forme de coque (creux) pour constituer une chambre de résonance. On y dépose une clave entre la paume et les doigts repliés (sur l'espace restant) et on frappe de la main droite la clave gauche en son centre. (2)

Cuillères de bois:

Même principe que les castagnettes mais fixées dos à dos. Les cuillères reliées par le manche sont pratiques et plus faciles à manipuler. On les frappe entre le genou et la main placée au-dessus. Très utilisées dans les fêtes traditionnelles, elle remplace de plus en plus les simples cuillères de métal. (5 +1 paires déjà reliées).

Guero:

Instrument à racler, composé à l'origine d'une calebasse très allongée (30 cm environ) dont un côté est strié sur toute sa longueur. À cause de cette forme, certains l'appelle "un poisson ". Les plus modernes sont faits en bois dur de forme cylindrique et munie d'un manche. On frotte l'instrument à l'aide d'un bâton de bois. Le son peut faire penser à une grenouille.(2)

Maracas :

Hochet en bois qui contient de petites graines. (Agiter) Ils sont habituellement utilisés par paire, répartis dans chaque main et servent à accompagner des danses (latino-américain). À l'origine, les indiens d'Amérique du Sud les fabriquaient à partir d'une calebasse. Il existe aussi les œufs maracas (en plastique), très pratiques et le shaker (cylindre de métal). *Les œufs maracas sont très appréciés des enfants* (10+1 pour les œufs et 8 autres maracas) *Également en fabriquer différentes sortes.*

Vibra Slap:

Instrument muni d'une boule que l'on frappe dans la paume ou sur la cuisse afin de faire vibrer les billes emprisonnées dans la plaque de bois située à l'autre extrémité. On doit tenir l'instrument par la tige recourbée afin d'avoir un maximum de rebondissement. Ce mouvement frappé provoque un bruit de claquement rebondi qui peut faire penser au pic bois.

Les vents

Il y a certains petits instruments à vent adaptés aux enfants, mais attention de leur apprendre à les désinfecter à l'alcool et de vérifier que ce soit fait à chaque fois qu'ils sont utilisés.

Appeaux:

Instruments avec lesquels on imite les cris des oiseaux pour les attirer au piège (genre de sifflet) ou pour s'inventer des histoires! Il en existe de fabrication artisanale ; intéressant d'en avoir différents.

Flûte à coulisse:

Flûte habituellement en résine de synthèse (Environ 30 cm de long). Elle est dépourvue de trous et munie d'un piston que l'on glisse (tiré ou poussé) pour obtenir des sons glissés qui vont du grave à l'aigu et vice et versa. Les enfants adorent cet instrument car il est très malléable et amusant. (5 et +)

Flûtes:

Au niveau des flûtes, la flûte coulissante est davantage décrite car elle est très amusante, mais il existe aussi la flûte à bec standard et bien d'autres petites flûtes de bois à deux ou trois trous et plus (provenant de divers pays et souvent de nature artisanale) ayant des sons plus doux. (divers styles/groupe)

Gazou:

Petit instrument (en métal ou en plastique) où le souffle, mais aussi la voix, doivent être propulsés à l'embouchure (l'extrémité la plus grosse en principe). La voix sort transformée, quelque peu aiguë et nasillarde. Plutôt drôle et amusant. (5 et +)

Bruits divers*Chimes:*

Instrument qui peut être composé de divers matériaux suspendus et qui s'entrechoquent lorsqu'on l'agite ; chime de bambou, de verre, de coquillage, de métal, de bois, etc. Il est important de suspendre des matériaux de longueurs différentes (du plus grand au plus petit, pour des sons variant du grave à l'aigu) . *Chaque groupe devrait se fabriquer les siens.*

Bâton de pluie:

Grande tige de Bambou dans laquelle on a inséré de la petite roche volcanique. Au centre de ce bambou, il y a de nombreuses épines qui entravent le parcours de la roche lorsqu'on incline le bâton. Le son peut ressembler à une pluie très douce et qui incite à la détente. Plusieurs longueurs existent ; plus il est long, plus l'effet dure. On en fabrique également en plastique, mais ce n'est pas comparable. (1 long, 1 en plastique) *et s'en fabriquer à l'aide de tubes divers.*

Blocs sablés:

Deux plaquettes de bois recouvertes de papier sablé et munies d'une petite poignée. On les frotte ensemble. Le son est texturé et doux. (5) Également possible de s'en fabriquer.

Autres:

Beaucoup de possibilités variées, dès que le son ne se distingue pas de façon précise ou n'est pas associé à aucun timbre précis (bois, peau, métal...) mais plutôt à un mélange ou à une matière comme le plastique, le verre, le caoutchouc, etc.

Les instruments à son "déterminé "

Ce sont les instruments de percussion où les sons correspondent aux notes de la gamme. Je ne nomme ici que des exemples d'instruments jugés plus appropriés aux capacités des enfants.

Métaux

Cloches:

Elles sont reliées entre elles comme en carrousel que l'on peut également faire tourner. Sinon, elles sont présentées individuellement (chaque note de la gamme). On les secoue pour faire vibrer la clochette à l'intérieur. *Chaque groupe devrait avoir ses cloches... et le carrousel est particulièrement apprécié des enfants à partir de la pouponnière (très sécuritaire)*

Carillon:

Inspiré du métalophone, l'instrument est plus abordable mais ne l'égale pas en qualité sonore. Il possède des lames de métal accordées et certaines sont disposées dans une boîte utile pour le transport et les déplacements. On en joue avec des baguettes en bois, en caoutchouc ou en plastique. Il y a également les lames individuelles qui sont très intéressantes. (1/groupe)

Bois

Xylophone et balafon:

Le xylophone est fait sur le même principe que le métalophone à la différence que les lames sont en bois de palissandre (beau son), mais également peu abordable. Il existe aussi des petits **balafons** (ancêtre du xylophone) de fabrication plus artisanale et où les sons ne correspondent pas avec les notes de la gamme standard.

Vent

Il y a certains petits instruments à vent adaptés aux enfants, mais attention de leur apprendre à les désinfecter à l'alcool et de vérifier que cela se fasse à chaque fois qu'une personne l'utilise.

Harmonica:

Instrument traditionnel où les petites hanches métalliques sont logées dans de minuscules porte-vent que l'on déplace devant sa bouche. Dans la même position, on obtient des notes différentes en aspirant et en soufflant. (1/groupe)

2.3.2 *Objets sonores variés*

Les exemples qui suivent servent à élargir les possibilités d'exploration sonore à partir de matériaux variés, autres que les instruments conventionnels, et inspirer la fabrication d'objets sonores et d'instruments variés. Il est clair que cette liste peut-être enrichie à l'infini.

Objets sonores variés selon les matériaux

Bois

- Cuillères de bois de toutes sortes
- Bâtons de toutes sortes
- Colliers de bois
- Chaises de bois
- Blocs de bois variés
- Billes de bois
- Boîtes de bois
- Planches de bois

Peau et plastique

- Contenants de toutes sortes :
- Pots/bols/cercles recouverts d'une membrane de plastique (Les isolants à fenêtre sont intéressants ; superposer deux, trois couches sur un cercle de bois ou de carton rigide (les gros cylindres pour fabriquer un tambour de rassemblement)
- Ballon (pour couvrir les extrémités : mailloches, pots, tubes, bouteilles, etc.)
- Bouteilles d'eau minérale, d'eau de Javel ou de savon, etc.
- Fouets
- Ustensiles de plastique
- Billes de plastique
- Tubes résonnants

Carton

- Tubes cylindriques (petits et grands)
- Boîtes à savon
- Boîtes d'allumettes

Métal

- Râpes à légumes
- Couverts de marmite, de pots
- Moules à gâteaux
- Poubelles de métal
- Fouets
- Clés
- Boîtes de conserves contour sécuritaire ou couverts
- Vis, tarots et clous (à sabler pour la sécurité (pas avec les poupons)

Verre

- Billes (les faire rouler dans un plat de pyrex)
- Bouteilles, verres (remplis d'eau à des niveaux variés)
- Pots divers

Gestes associés à l'exploration des objets sonores variés

Voici une variété de gestes utiles pour provoquer des sons. Il s'agit des mêmes gestes utiles à faire vibrer le son des instruments mais appliqués ici à des matériaux sonores très variés. L'exercice est un complément à la section précédente et nous rapproche du type d'exploration pratiqué par l'enfant, où la motricité et le jeu est au centre de ses apprentissages. Il s'agit de l'éveil et de l'expression sonore à partir de tout ce que l'environnement (instrument et matériaux divers) et son propre corps lui permettent de découvrir si l'occasion lui est donnée.

Frotter

- Frotter le rebord de verres sur pied remplis d'eau (varier la quantité d'eau)
- Frotter une râpe à légumes
- Frotter ensemble deux feuilles de papier sablé
- Frotter deux pots de terre cuite
- Frotter une brosse sur divers objets
- Frotter une planche à laver
- Frotter une corde mouillée attachée à une boîte de conserve
- Frotter du papier ondulé (peut-être collé sur un contenant)
- Frotter une corde tendue avec un bâton ou un archet
- Frotter la paume des mains ensembles, sur les cuisses, ou sur d'autres surfaces

Agiter

- Agiter différents grains (riz, sable, billes, pâtes alimentaires, pois, bouchons de liège, capsules de métal etc.), dans différents contenants (bols de plastique, sacs de papier, pots de verre, berlingots de lait, boîtes de carton, bouteilles de plastique, tubes, etc.)
- Agiter diverses sonnailles (son produit par frottement)
- Agiter des mobiles sonores de toutes sortes
- Agiter des gousses (instrument artisanal très intéressant) ou s'en fabriquer avec des noix de Grenoble collées à des cordes sur un manche (colle chaude)

Frapper

- Frapper des pots ou bouteilles en verre rempli d'eau
- Frapper doucement dans la fenêtre
- Frapper des tables ou des chaises par terre
- Frapper un ou plusieurs doigts dans la paume de main
- Frapper les mains ensembles, sur les cuisses, sur le ventre ou sur d'autres surfaces

Souffler

- Souffler dans une boîte de gommes vide
- Souffler sur un brin d'herbe que l'on tient entre ses pouces
- Souffler dans différents sifflets
- Souffler dans des goulots de bouteilles
- Souffler doucement dans l'oreille
- Souffler pour "apprendre" à siffler
- Souffler dans un gros coquillage ou simplement y mettre l'oreille

Pincer

- Pincer des élastiques passés autour d'une boîte, d'un moule à gâteaux, d'une boîte à savon (ou une plus grosse boîte pour que plusieurs enfants jouent en même temps)
- Pincer des élastiques que l'on tient entre ses dents ou ses doigts
- Pincer une corde tendue entre deux boîtes de conserve tenues par deux enfants.

Écouter

- Écouter le son d'un coquillage ou autres objets concaves
- Écouter le son que produit le corps (respiration, cœur, digestion)
- Écouter sa voix naturelle puis celle enregistrée
- Écouter les bruits de l'environnement extérieur, intérieur
- Écouter une musique, une chanson, un instrument

2.3.3 Bruit source de stress : quelques suggestions

Il est vrai que les enfants sont spontanés et qu'ils ne se gênent point pour utiliser les sons. D'un autre côté, tel que mentionné antérieurement, le bruit associé à l'exploration des instruments et des objets sonores occasionne souvent une source de stress pour l'adulte. Voyons ici quelques moyens pouvant aider à palier à cet inconfort :

- a) Contrôler la nature des objets; le bois, le caoutchouc, les petites graines (elles rendent les sons plus fins). Pour les oreilles très sensibles, utiliser des tissus d'épaisseurs différentes sous les petites mains vives ou instruments aux sons agaçants.
- b) Faire une rotation d'instruments et aussi permettre un nombre restreint d'enfants au coin musique (2 à 3) pour contrôler le niveau de bruit.

- c) Utiliser régulièrement la voix pour jouer avec les sons, les rythmes en plus de la percussion corporelle, ce qui permet ensuite une utilisation des instruments plus contrôlée par l'enfant qui fait rapidement le transfert.
- d) Dialoguer à l'aide de rythmes et de sons avec l'enfant (perroquet) vous permet de participer au jeu en le soutenant dans son expérimentation. En plus de le valoriser, cela l'aide à transformer et à organiser peu à peu le bruit en rythme et en musique. Votre participation vous met en situation active plutôt que passive (à subir les sons). Jouer avec les qualités du son (tempo, intensité, hauteur, etc). et au chef d'orchestre est très enrichissant; voir l'exemple donné à f).
- e) Faire régulièrement des jeux avec des instruments afin qu'ils ne soient pas surexcités à ne les avoir en main qu'une fois par mois;
 - Inclure quelques instruments pour accompagner une musique, une chanson, une danse, un conte, etc. Après l'utilisation spontanée des débuts, s'entendre sur les mots, les rythmes que l'on veut marquer permet d'organiser les sons et de contrôler aussi le niveau de bruit.
 - Utiliser l'enregistreuse pour que les enfants s'écoutent. Cela peut les aider à organiser les sons afin qu'ils soient plus harmonieux et qu'ils atteignent satisfaction. Le faire d'abord en groupe pour soutenir la démarche et permettre graduellement l'accès dans un coin atelier par exemple.
 - Inclure des instruments dans les chasses aux trésors, au jeu de la chaise musicale, au parcours psychomoteur, à l'écoute d'une musique, d'une chanson, pour les transitions, dans les jeux extérieurs, etc.
 - Permettre à chacun d'avoir son instrument (ex : coco maracas et bâtons rythmiques) et d'y avoir accès sans nécessairement que tous l'utilisent en même temps. Au besoin, désigner une rotation d'enfants au cours de la journée.
- f) Puisque l'exploration sonore a parfois lieu lors des repas par exemple;
 - Donner la cuillère à l'enfant au moment où il reçoit son assiette lui permet d'explorer les rythmes à l'aide de ses mains ce qui provoque déjà moins de stress associé au bruit de la cuillère. Possibilité de faire un spécial et d'ouvrir un jeu de dialogue avec les mains ou même avec des baguettes de bois sur la table ou sur la tablette de la chaise haute. Cela correspond à répondre au besoin de l'enfant qui continue sans cesse d'explorer avec son corps durant les moments d'attentes. Participer avec lui en jouant avec lui.

Ex. : Jeu du chef d'orchestre par exemple avec l'intensité (fort, faible) pour faciliter le contrôle du son : Il s'agit de dialoguer avec l'enfant qui s'applique à comprendre et exécuter les codes inventés avec vos mains et vos bras pour jouer plus fort ou plus faiblement. À la longue, vos codes gestuels se précisent et sont mieux respectés. Un enfant peut venir faire le chef d'orchestre une fois le jeu compris. C'est amusant et fait disparaître le stress comme par magie.

2.4 OUTILS D'ÉVALUATION DES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN LIEN AVEC LE MATÉRIEL

Vu l'impact des pratiques en corrélation avec le matériel utilisé dans le déroulement des activités musicales, la présente section vise la synthèse d'éléments clés à tenir compte. Le but visé est de permettre un regard critique sur l'utilisation du matériel intégré aux pratiques et aux contenus éducatifs hebdomadaires.

2.4.1 *Utilisation et gestion du magnétophone*

Pour évaluer l'utilisation du magnétophone intégrée aux pratiques et aux programmes éducatifs hebdomadaires, les éducatrices devraient se préoccuper des aspects suivants :

- a) Placer le magnétophone à la portée des enfants et prendre le temps de vérifier leur capacité à l'utiliser.
- b) Disposer de cassettes vierges pour les musiques originales à enregistrer.
- c) Permettre l'usage autonome et spontané du magnétophone
 - Pour chanter;
 - Pour réciter ou inventer des rythmes et des mélodies;
 - Pour imiter des bruits (animaux, personnes, objets);
 - Pour se raconter des histoires;
 - Pour laisser des messages (occasion spéciale ou pour le plaisir);
 - Pour enregistrer, écouter reconnaître sa propre voix, celle des autres, ou les sons de son environnement, etc.
- d) Enregistrer les bruits de l'environnement (atelier, projet, activité de groupe, sous-groupe ou en individuel :

Intérieur :

- Bruits du corps;
- Voix de divers adultes et enfants du milieu de garde;
- Jouets et objets sonores;
- Instruments, etc.

Extérieur :

- Bruits de la nature;
- Bruits de la ville, voix (familles, visites);
- Puis, jouer à les reconnaître, les imiter, les illustrer, les nommer dans l'ordre (mémoire), créer une suite de sons, inventer des histoires, etc.

e) Enregistrer les productions et les chansons au fur et à mesure qu'elles rendent satisfaction (groupe, sous-groupe, solos, etc.)

- Avoir accès à un cahier de chansons illustrées par les enfants;
- Enrichir l'enregistrement de percussions simples (maracas, bâtons rythmiques, cloches, etc.) Dans certaines pièces;
- Faire des échanges et des écoutes avec d'autres groupes d'âge;
- Faire des échanges avec les parents pour partager le répertoire chanté et pour permettre aux parents de chanter avec leurs enfants durant l'année. À la fin de l'année, offrir ce souvenir vivant qui reste entre les mains des familles et des enfants.

f) Créer avec les enfants des ambiances sonores originales et les enregistrer

- Ambiances d'Halloween (peur);
- Ambiances de tempête (colère);
- Ambiances de jungle (mystère);
- Ambiances de maison;
- Ambiances de joie;
- Ambiances de relaxation, etc.

g) Créer des jeux de loto sonore

- Bruits enregistrés (voir idées ci-haut);
- Illustration de bruits par les enfants pour représenter les sons (peu importe ce que les plus petits dessinent, l'association son/image se fera);
- Conservation des illustrations (plastifier) pour permettre aux enfants de jouer avec sans les endommager.

h) Utiliser le magnétophone pour soutenir l'apprentissage des canons ou chants à deux ou trois voix.

i) Vérifier et gérer l'équipement

- Clarifier les besoins d'équipement (magnétophones, écouteurs, micros, cassettes vierges, etc.) en fonction de répondre aux besoins des enfants et de respecter le programme éducatif, ex. : comprenant l'écoute et l'enregistrement;
- Choisir de l'équipement durable, de qualité et également simple d'utilisation pour les enfants;
- Assurer le bon fonctionnement et ajuster en cas de besoin;
- Procéder à un horaire de rotation des appareils jusqu'à ce que tous les groupes puissent normalement s'équiper.

2.4.2 Utilisation et gestion de la musique enregistrée

Pour évaluer l'utilisation de la musique enregistrée intégrée aux pratiques et aux programmes éducatifs hebdomadaires, les éducatrices devraient se préoccuper des aspects suivants :

a) Mettre le répertoire à la portée des enfants

- Identifier clairement les CD/cassettes (codes personnalisés, visuellement reconnaissables pour les enfants de tout âge);
- Permettre de faire des choix pour moments précis (sieste, rangement, danses, chants, pour s'accompagner avec des instruments, pour faire danser marionnettes et jouets, etc.);
- Connaître les préférences de chacun au fil de l'année.

b) Accompagner la musique d'une activité

- Chanter;
- Danser;
- Faire les musiciens;
- Dessiner;
- Relaxer;
- Écouter;
- Inventer des jeux de mouvements, de ballons de foulards ou bâtons rythmiques sur diverses musiques;

Bref, quand la musique joue, on en profite et on l'exploite. Autrement, savoir fermer la musique lorsqu'on ne l'écoute plus, car elle devient alors un bruit de fond, une source de stress et que cela nous habitue à ne plus écouter; opter pour des habitudes saines pour vos oreilles et celles des enfants.

c) Conserver un choix varié de musiques enregistrées (consulter les catégories de musiques) :

- Musique enfantine variée;
- Autres musiques;
- Sons et bruitages;

N.B. Se référer à la section 2.2 pour compléter les choix possibles.

d) Gérer le répertoire de l'ensemble du CPE

- Se communiquer les choix de musiques utilisées (par groupe);
- Se communiquer celui à partager avec l'ensemble de l'équipe;
- Magasiner et faire des écoutes chez le disquaire pour compléter et enrichir régulièrement le répertoire à offrir.

2.4.3 *Utilisation et gestion des instruments et objets sonores*

Pour évaluer l'utilisation des instruments, des jouets et du matériel sonore intégrée aux pratiques et aux programmes éducatifs hebdomadaires, les éducatrices devraient se préoccuper des aspects suivants :

a) Rendre le matériel accessible et soutenir les enfants dans leur capacité à :

- Soigner tant le rangement que l'utilisation
- Appliquer les mesures d'hygiène (alcool pour instruments à vent)
- Identifier les instruments par leurs noms respectifs

b) Faire des choix d'instruments et d'objets sonores

- Jouets sonores: Ex : Mobiles et boîtes à musique, portiques, hochets, jouets qui couinent et ceux qui roulent (qu'on pousse ou qu'on tire), etc.
- Matériaux sonores : Ex. : Matériel de récupération tels : boîtes, bouteilles, cuillères, grains variés dans des petits pots, tubes (vides et remplis), boîtes, cruches de savon, coquillages, etc.
- Instruments : Ex : Maracas et petits maracas (maraquitas, oeufs maracas), bâtons de pluie (petits et grands), cabaza, tambours variés (tambourin, tambour basque, djembé, tambour de rassemblement), grelots divers, blocs de bois, bâtons rythmiques, triangles, cloches, carillons, etc.

N.B. : Se référer à la section 2.3 pour compléter les choix possibles

c) Tenir compte des critères sonores pour les instruments et objets sonores offerts :

- La diversité sonore; éveiller l'ouïe aux timbres variés;
- La qualité du son produit; éveiller l'ouïe et éviter le stress;
- Que le son soit lié au geste; permettre l'action, le pouvoir sur l'objet;
- La maniabilité; permettre l'exploration maximale des sons.

d) Permettre et encourager l'exploration musicale et sonore libre chez l'enfant

- Permettre une rotation et disposer le matériel sonore pour le rendre accessible ;
- Observer la démarche musicale et sonore de l'enfant ; noter les sources de plaisir, d'intérêt, de soucis pour chacun ;
- Utiliser l'approche musicale et sonore des enfants pour valoriser leurs efforts et comprendre leur cheminement ;
- Soutenir leurs jeux et les accompagner selon les besoins exprimés ou observés ;
- Valoriser les initiatives des enfants dans les jeux sonores.

e) Soutenir l'exploration sonore et musicale de l'enfant

- Activer soi-même le matériel sonore ; stimuler le dialogue et/ou agir comme modèle ;
- Accompagner les comptines, chansons et musiques à l'aide de percussions simples (corps et instruments de percussion); utiles pour marquer la pulsation d'un chant ou d'une musique, pour souligner des cellules rythmiques simples et répétitives, les fins de mots et de phrases ou toutes les syllabes d'un mot clé dans la chanson;

- Fabriquer des petits instruments simples et stimulants pour l'enfant. Avant de viser trop rapidement un résultat, permettre tout d'abord l'exploration des sons (ressemblances, différences, préférences en terme de qualités sonores comme la densité, l'intensité, le timbre, la hauteur, etc.) ;
 - Établir une communication, un langage par les instruments et le chant en respectant le rythme de l'enfant ;
- f) Gérer le matériel sonore et musical de l'ensemble du CPE
- Se communiquer les choix d'objets et d'instruments à se procurer pour chaque groupe;
 - Se communiquer celui à partager pour l'ensemble de l'équipe;
 - Magasiner, maintenir et enrichir régulièrement le matériel à offrir.
 - Prévoir un budget de fonctionnement au même titre que les autres didactiques

De façon générale :

Pour accompagner l'enfant dans son développement global et musical, l'éducatrice devrait procéder à une évaluation de ses connaissances et de sa capacité à les mettre en pratique dans le domaine de l'éducation musicale.

Pour cela, il est minimalement nécessaire :

1. De se référer aux composantes musicales pour comprendre et appliquer les 5 approches (incluant les qualités sonores) et les jeux sonores exposés dans la partie théorique ;
2. De consulter régulièrement les tableaux et les contenus exposés dans le deuxième chapitre, dans l'optique de soutenir la démarche de l'enfant tout comme celle de l'éducatrice.

CONCLUSION

Grâce aux données recueillies, nous sommes en mesure de constater que les auteurs contribuent de façon très différente à clarifier et à enrichir les savoirs à propos du développement global de l'enfant en lien avec son développement musical. Nous savons que l'éducation musicale des jeunes enfants axée sur le développement global se maintient, puisqu'elle ne date pas d'hier et qu'elle continue de s'enrichir graduellement en parallèle avec toutes les disciplines contributives, en fait, toutes celles qui s'intéressent à l'humain et à son développement. Puisque chaque discipline et chaque auteur enrichissent notre conscience éducative, nous réalisons avec davantage de conviction que l'approche éclectique contribue vraiment à alimenter l'approche globale. Ainsi, à propos de la problématique initiale, nous avons pu constater de façon plus scientifique que les divers écrits sont complémentaires, ce qui a facilité et soutenu le fait de développer les contenus également en concordance avec l'orientation du programme éducatif des centres à la petite enfance.

Le fait que les écrits vont clairement dans le sens du bien fondé à établir le lien entre le développement musical du jeune enfant et son développement global, fut d'un grand réconfort. Ce fut un encouragement important à poursuivre et à enrichir la démarche entamée avant cet essai. À priori, la réceptivité des étudiantes envers ces liens et l'effet stimulant qu'ils provoquaient en regard des responsabilités qui leur incombent comme éducatrices conjointement à l'imposition d'un programme éducatif orienté de même façon, fut le point de départ de cette grande aventure intellectuelle; il y avait conséquemment cette volonté de définir plus clairement ces liens pour améliorer l'encadrement des activités musicales auprès des jeunes enfants. Cet essai vient confirmer plus clairement ce que nous avions pressentie. Entre autre, à propos des données qui ont un impact encourageant et nécessaire à stimuler l'intérêt que l'adulte doit accorder à chaque enfant et ce dès son plus jeune âge. Nous avons effectivement pu constater que chaque humain détient à la naissance plusieurs

facultés musicales - que des découvertes sont toujours à faire – mais aussi, que le développement de ces facultés dépendent de la stimulation de l'environnement, exactement comme dans le cas du langage. Puisque les prédispositions de l'enfant à la musique et le contexte humain ont tous deux une influence sur le développement musical de l'enfant, cela met en relief les responsabilités qui incombent aux éducatrices :a l'égard de ce développement. La dimension affective et les attitudes démontrées auprès des enfants lors des activités musicales, détiennent effectivement une influence majeure sur l'intérêt de l'enfant à apprendre et donc à se développer dans sa dimension musicale.

Enfin, le désir de soutenir les éducatrices dans leur travail, se traduit dans la manière de traiter les informations recueillies, afin qu'elles deviennent un guide et un outil concret. Puisque la publication d'un livre est prévue, nous travaillerons à poursuivre cet objectif de façon plus marquée. Par contre, il est important de dire que ce travail préalable à la publication était souhaité vu notre important besoin de développer, de confronter et d'actualiser les contenus associés à la discipline. La démarche fut tout à fait satisfaisante et le désir de poursuivre est tout aussi ardent. Pour l'instant, nous désirons évidemment que tous les contenus mis en relief dans cet essai permettent aux intervenantes de s'investir dans le transfert des savoirs auprès des jeunes enfants ; qu'ils représentent une source d'information et de conscientisation stimulante pour l'éducatrice, tant dans son rôle éducatif que dans son propre cheminement sur le plan musical en parallèle avec celui des enfants. Plus que tout, la motivation qui stimule cette ferveur à publier un manuel, est vraiment que chaque enfant ait la chance d'être en contact avec la musique afin qu'il découvre à quel point la nature en complicité avec l'environnement humain et physique l'a préparé à bénéficier de ce cadeau.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barnett, E. Braun. (Sum1999). Montessori and music. *NAMTA-Journal*, 24(3), 69-77.
- Betsalel-Presser, R., Garon, D. (1984). *La garderie une expérience de vie. vol. 1-2-3*, Bibliothèque nationale du Québec.
- Brink Fox, D. (1991). Music development and the young child. *Special focus Music Education and Medicine, Music, Education Journal (MEJ)* 42-46.
- Bustarret, A. H. (1982). *L'oreille tendre*, Édition ouvrière, Paris.
- Bustarret, A. H. (1985). *L'enfant et les moyens d'expression sonore*. (3^e éd.). Éd. Ouvrières-Dessain et Tolra; Paris. (1^{re} éd. 1975)
- Chambers, B., Patten, M.H., Schaeff, J., Wilson Mau, D. (1997). *Découvrir la coopération , activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*. traduit par Paré, M., Les Éditions de la Chenelière Inc.; Traduction de *Let's Cooperate! Interactive Activities for youg children* (1996) Harcourt Brace & Company Canada, Ltd. De Chambers, B., Patten, M.H., Schaeff, J., Wilson Mau, D.
- Comeau, G. (1995). *Comparaison des trois approches d'éducation musicale*, Jaques-Dalcroze, Orff ou Kodaly? Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Cousin, B. (1988). *L'enfant et la chanson*, Éditions Messidor. Paris.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Édition Buchet/Chastel, Paris.
- Dictionnaire encyclopédique de la musique*. (1988). Université Oxford, sous la direction de Denis Arnold, Éd. Robert Laffont, S.A., Paris.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Retz, Paris, traduit de l'américain par Evans Clark, P., Murriacchiole, M., Weinwurz, N. du titre original : *Multiple Intelligences. The Théorie in Practice. A Reader*. (1993). Basic Books, Harper Collins, Publishers, Inc.
- Hodges, D.,A. (1989). "Why Are We Musical?" *Bulletin of the Council for Research in Music Education (C.R.M.E)*, no. 99, 7-22.

- Hohmann, M., Weikart David P., Bourgon L., Proulx, M., (2000), *Partager le plaisir d'apprendre*, Gaëtan Morin éditeur ltée, traduction de *Educating young children*. (1995) by Hohmann, M. et Weikart David P. from the *High/Scope Educational foundation, Michigan, U.S.A.* pour la version originale.
- Ilari, B., Polka, L. & Costa-Gionni, E. (2002, 6 juin). *Babies Can Un Ravel Complex Music*. Communication présentée à la 143^e rencontre de l'Acoustical Society of America (ASA), Pittsburgh.
- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage*. Les Éditions de la Chenelière, traduction Sousa, D.A., *Teaching with the brain in mind* (1998). USA.
- Kelley, L. Sutton-Smith, B. (1987). A Study of Infant Productivity in J. Craig Peery, Irene W. Perry and Thomas W. Draper (eds.), *Music and child development* (New York: Springer-Verlag, 35-53.
- Littleton, D. (Fall 1998). Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8-15.
- Lopez, S., Dixon, S., Schanberger, J., Nader, P., Fairweather Paul-D. (1989 July)`` The effects of Lullabies and Playsongs on Newborn Infants`` article présenté lors du 19 ième Congrès International de Pédiatrie à Paris, 23-28.
- Lorch, C. A., Lorch, V., Diefendorf and Earl, P. (avril 1989). Effects of Stimulating and sedative Music on Systolic blood pressure, Heart rate and respiratory rate in preterm infants" (Abstract), *Pediatric Research*, 25(4)2- 222A.
- Major, H. (1999). *100 comptines, Chansons drôles chansons folles* (2000). *Chansons et rondes pour s'amuser* (2002). Editions Fidès, Montréal.
- Martenot, M. *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, Nouvelle édition, Paris.
- Martin, J., Poulin, C., Falardeau, I. (1992). *Le bébé en garderie*. Presses de l'Université du Québec.
- Martino B. (1985). *Le bébé est une personne*. Éditions Balland, Tfl.
- Ministère de la famille et de l'enfance. (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation. (1988). *Guide pédagogique préscolaire/ éveil aux langages artistiques à la maternelle*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'éducation, (2003). *Programme de formation de l'école Québécoise, Sections : Éducation préscolaire (chapitre 4) et Domaine des arts (chapitre 8)*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (2000). *Services sociaux, éducatifs et juridiques. Programme d'études techniques d'éducation à l'enfance*, Direction des programmes et du développement, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'emploi, de la Solidarité sociale et Famille. (2004). *Échelle d'observation de la qualité éducative ; Les services de garde en pouponnière ; en installation pour les 18 mois ou plus*. Gouvernement du Québec.
- Olds, S., W., Papalia, D., E., (1996). *Le développement de la personne*, Éditions Études Vivantes, 4 e édition, 596 p Bibliothèque nationale du Québec/Canada
- Olds, S., W., Papalia, D., E. (2001). *Le développement de l'enfant*, Édition abrégée de la traduction révisée de Human Development, 7 th éd. (1998), Éditions Études Vivantes, 320 p., Bibliothèque nationale du Québec/Canada
- Orff, C., et G. Keetman, (1967). *Orff-Schulwerk, musique pour enfants, vol.1-2* Traduit par J. Wuytack et A. Pendleton-Pelliot, Bruxelles, Schott Frères.
- Pineau, C. (1983). *Éducation musicale à l'école maternelle (2 à 6 ans)*, Adaptation française des idées pédagogiques de Zoltan Kodaly, CNDP, CRDP de POITIERS.
- Pelletier, D. (2001). *L'activité-projet, le développement global en action*, Modulo (1998), Bibliothèque nationale du Québec, Québec.
- Rivière-Ravelat, J. (1976). *Un chemin pédagogique en passant par les chansons, Vol. 1-2-3-*. Alphonse Leduc, Paris.
- Sally, J., R. "Theories of child development and Child Ability" in Frank Wilson and Franz Roehmann (eds.), *Music and child development: Proceedings of the 1987 Denver Conference* (St. Louis: MMB Music, 1990), 1-10; Howard Gardner, "Unfolding or teaching": On the Optimal training of Artistic Skill," in Elliot Esner, (ed.), *The Arts Human Development and Education*. (Berkeley, CA: Mc Cutchan, 1978) 99-110.
- Sloboda, J., "Music as a language" in Frank Wilson and Franz Roehmann (eds.), *Music and child development: Proceedings of the 1987 Denver Conference* (St. Louis: MMB Music, 1990). 28-43; Benjamin Bloom, ed., *Developing Talent in young people* (New York: Ballantine Books, 1985).

- Sirois, G. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Traduit par Sousa, D.A., Chenelière/McGraw-Hill. D.A., *A brain for learning* (1997).
- Warner, L. (Spring 1999). Ten guidelines for preschool music programs. *Texas-Child-Care*, 22(4) 30-35.
- Wolff, P. H.(1969) "The Natural History of Crying and other vocalizations in Early Infancy " , in B.M. Foss (ed.), *Determinants in infant behavior* 4 (London : Methuen, (1969).81-115; John Lind, " Music and the small Human Being", *Acta Paediatrica Scandinavie*, 69 (1980).131-36; Anthony J. Decasper and William P. Fifer, " Of Human Bonding : newborns prefer Their mother Voices", *Science* 208(6), june1980.(1)174-176.

